

EL LÍDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS
OCUPACIONALES DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN PUERTO RICO: UN
ESTUDIO DE CASO

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Isabel Rodríguez Santos
© Derechos reservados, 2024

Disertación presentada como requisito parcial
para obtener el grado de Doctor en Educación

**EL LÍDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS
OCUPACIONALES DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN PUERTO RICO: UN
ESTUDIO DE CASO**

ISABEL RODRÍGUEZ SANTOS

Maestría en Administración de Empresas, Universidad Central de Bayamón
Bachillerato en Administración de Empresas, Universidad de Puerto Rico en Arecibo

Aprobada el de 15 de 2024 por el Comité de Disertación:

Juan R. Rodríguez-Rivera, Ed. D
Director de la Disertación

Claudia X. Álvarez Romero, PhD
Miembro del Comité

Rafael Ramírez Rivera, PhD
Miembro del Comité

DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación primeramente a Dios todopoderoso quien me mostró en mi caminar que me había regalado unos dones que debo poner a la disposición de los demás mediante esta investigación. A la Mater, quien ha sido mi refugio y mediadora. A mi esposo Mariano por apoyarme en este largo camino de formación doctoral, darme el espacio y animarme cada vez que decía que no podía seguir. A mis hijos Mariano y Valeria por quienes busco ser un mejor ser humano y que en mi imperfección vean mi perseverancia para continuar cada proyecto profesional. A mis padres, quienes sin duda han sido mi modelo y apoyaron cada decisión de formación de estudios, su crianza y vida en fe, han sido mi fortaleza espiritual. Papi gracias por ser un ejemplo de perseverancia, mami te fuiste de esta vida terrenal en medio de mi etapa final de disertación y pude canalizar este dolor tan grande en la redacción de mis mejores páginas de investigación. Estoy segura de que desde el cielo seguirás bendiciendo mi caminar. A mis hermanos Ramón, María, José, Aida, Ángel y Juan quienes me dieron ánimo y apoyo emocional para perseverar. A mis familiares y amigos que siempre han apoyado mi carrera profesional. A mis amados exalumnos, por quienes siempre busqué ser la mejor maestra y les agradezco el haberme permitido hacer patria desde tan importante escenario laboral. A todos los líderes educativos que buscan hacer la diferencia desde los distintos roles que requiere esta profesión. Finalmente, a todos los maestros ocupacionales quienes aun cuando en la empresa privada pueden recibir una remuneración más alta, optan por enseñar a nuestros jóvenes las destrezas de una ruta ocupacional y así fomentar el desarrollo de profesionales que Puerto Rico necesita.

RECONOCIMIENTOS

Deseo reconocer la gran labor del Dr. Juan Rodríguez Rivera, con quien conecté desde el primer curso que tomé en este caminar doctoral que comenzó en el 2017. Sus aportaciones, recomendaciones, paciencia y fe en mí hicieron posible que lograra esta investigación. A los miembros del comité Dr. Rafael Ramírez Rivera quien al conocerme en mi primer año doctoral me dijo, yo estaré en esa disertación. Tener un líder educativo de su calibre en mi comité es un orgullo. A la Dra. Claudia Álvarez Romero por aportar su peritaje en todos los aspectos de investigación educativa. A los catedráticos que impartieron todos los cursos doctorales que aprobé en UPRRP, la calidad de enseñanza, su nivel de profesionalismo y respeto por la educación, hicieron que el viaje desde Arecibo a Río Piedras cada tarde no pesara porque cada curso ayudó a recibir una formación de alto nivel. A mis compañeros de estudio doctoral con quienes crecí al recibir todas sus aportaciones en los cursos y los trabajos en equipo que llevamos a cabo. Quiero reconocer en especial a mis compañeras; Freeda Jusino, Ivette Irrizary, Amanda Díaz y Jessica Bartolomei quienes fueron rayo de luz e inspiración para mantenerme enfocada en terminar mi grado doctoral.

A los participantes de la investigación, directores y maestros ocupacionales, sin ustedes no hubiese sido posible el desarrollo de esta investigación. Gracias por su apertura, sinceridad y confianza al abordar temas aun cuando sus respuestas podían ser un señalamiento de que en la agencia se requieren planes de acción más efectivos para apoyar al líder y que la inducción del docente ocupacional sirva como una zapata robusta de una carrera pedagógica valiosa. Su confianza en esta investigación también sirvió de inspiración para hacer un trabajo a la altura que ustedes merecen.

Dentro del Departamento de Educación de Puerto Rico agradezco a Ángel "Tito" Mendoza (QDEP) mi primer director en el 1996 y quien buscó todos los recursos necesarios para que yo tuviera una excelente formación docente. A Olga Edmé mi primer maestra mentora, todavía recuerdo ese saludo y el ¿Estas bien? Ok respira, una cosa a la vez, tranquila que estaré caminando contigo. A Heriberto Torres porque más que un supervisor fue y ha sido pilar en mi amor por la educación ocupacional. A Juan Soto Valentín (QEPD) porque cuando ya había pasado la etapa de la inducción docente me permitió volar, crear, ejecutar y evolucionar dentro del fascinante mundo del servicio público. A la hermana que regaló el DEPR Lisandra, a quien agradezco cada palabra de aliento y oración para perseverar. A los líderes educativos y estudiantiles de la Asociación de Estudiantes de Mercadeo DECA, quienes me permitieron pulir muchos diamantes que hoy trabajan por un mejor Puerto Rico. A todos los que me han ayudado a crecer, a todos los compañeros docentes, líderes educativos y gerenciales con los cuales he formado extraordinarias comunidades de aprendizaje y a todos los compañeros no docentes que hacen que las funciones en el escenario escolar sean posibles.

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

EL LIDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS OCUPACIONALES DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN PUERTO RICO: UN ESTUDIO DE CASO

Isabel Rodríguez Santos

Director de la disertación: Juan R. Rodríguez Rivera, Ed. D

El propósito de esta investigación fue describir el rol del líder educativo en el proceso de inducción de maestros ocupacionales de escuelas superiores. Los escenarios de la investigación fueron 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico. Se describió el desempeño de 3 líderes educativos (directores o directoras escolares) en relación con el proceso de inducción, las prácticas de educación en servicio y la reflexión didáctica. Además, se explica la incidencia de dichas prácticas en la inserción del maestro principiante en la praxis pedagógica. También los retos que confrontan los líderes educativos para apoyar tanto la transición del maestro novel como el desarrollo profesional de los docentes experimentados.

Se seleccionó el método cualitativo y el diseño de estudio de caso múltiple como eje metodológico. Para el acopio de la información se realizaron entrevistas a los líderes educativos y a maestros de cada escenario seleccionado.

Entre los hallazgos se destacan los siguientes: en los escenarios participantes no hay evidencia de un plan de trabajo dirigido a atender las necesidades de los maestros de nuevo ingreso, mediante el proceso de inducción; los docentes desconocen la naturaleza del plan de inducción porque no han participado en dicho proceso; los docentes reconocen que la carga de trabajo administrativo que enfrentan los líderes educativos inhibe la implementación y desarrollo de un plan de inducción estructurado y

consistente, encaminado a atender sus necesidades al ingresar al magisterio; un factor común entre los docentes es que fueron nombrados mediante reclutamiento especial y tenían que seguir estudiando para obtener su certificación de maestro ocupacional, según su área de especialidad. Como parte de las recomendaciones, se presentan algunas estrategias que han demostrado ser efectivas para guiar el proceso de inducción. Además, se propone un nuevo modelo de inducción docente para maestros y maestras del sector ocupacional.

TABLA DE CONTENIDO

	<u>Página</u>
HOJA DE APROBACIÓN	i
DEDICATORIA	ii
RECONOCIMIENTOS	iii
RESUMEN	v
TABLA DE CONTENIDO	vii
LISTA DE TABLAS	x
LISTA DE FIGURAS	xi
CAPÍTULO I (INTRODUCCIÓN)	1
Trasfondo	1
Planteamiento del problema	3
Justificación	9
Propósitos	10
Preguntas de investigación	11
Definiciones	12
Delimitación y limitaciones	13
CAPÍTULO II (REVISIÓN DE LITERATURA)	14
Introducción	14
El rol del maestro del nivel superior	14
La Inducción como proceso para el desarrollo de los recursos humanos	17
Rol del líder educativo en la inducción	21

	<u>Página</u>
Marco normativo	29
Estudios relacionados con el liderazgo y el proceso de inducción docente	34
CAPÍTULO III (MÉTODO)	38
Introducción	38
Método	39
Diseño	40
Selección de participantes	43
Escenario	46
Procedimiento	47
Técnicas para recopilación de la información	48
Técnicas para el análisis de la información	57
Aspectos éticos	59
CAPÍTULO IV (HALLAZGOS)	61
Introducción	61
Proceso para la recopilación de información	62
Descripción de los casos	63
Categorías	65
Hallazgos	67
CAPÍTULO V (CONCLUSIONES)	95
Recomendaciones	108
Sugerencias para futuras investigaciones	117

	<u>Página</u>
Reflexión	119
REFERENCIAS	121
APÉNDICES	
A- Primer contacto con el maestro principiante	140
B- Planilla evaluación de la entrevista	142
C -Guía de preguntas al maestro	147
D- Guía de preguntas a directores	150
E- Plantilla de observaciones	153
F- Protocolo para la revisión de documentos	155
G- Consentimiento informado para maestros	157
H- Consentimiento informado para directores	160
I – Aprobación del CIPSHI	163
RESUMEN BIOGRÁFICO DE LA AUTORA	164

LISTA DE TABLAS

Tabla	<u>Página</u>
1 Categorías y definiciones	67

LISTA DE FIGURAS

Figura	<u>Página</u>
1 Datos individuales de los participantes	76
2 Moledo de inducción docente	109

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Trasfondo

El tema de esta propuesta es el líder educativo y el proceso de inducción para maestros ocupacionales¹ del sistema público de enseñanza en Puerto Rico. Esta idea nació de la experiencia de la investigadora, quien se ha desempeñado como docente en el área ocupacional durante 27 años en escuelas secundarias de Puerto Rico. Durante esta amplia trayectoria profesional he enfrentado experiencias laborales que han puesto de manifiesto la necesidad de establecer política pública clara y precisa encaminada a operacionalizar, de manera consistente en el sistema educativo, el proceso de inducción para los docentes que se inician en la referida disciplina quienes, debido a su reciente inserción en el escenario laboral real y al desconocimiento de la complejidad de este, enfrentan innumerables retos para alcanzar el nivel de desempeño esperado (Nghaamwa, 2017).

La inserción en la docencia es una de las etapas más importantes de la carrera profesional de un docente, es el primer acercamiento al contexto real de la enseñanza. Durante la formación inicial existe un conjunto ideal de expectativas sobre la docencia y, en la mayoría de los casos, ha estado caracterizado por ideas optimistas que los docentes principiantes tienen sobre la profesión (Balci et al., 2019). Este periodo se identifica como un “tercer espacio” (Chan, 2019) donde es posible conectar la formación inicial de la institución formadora con la inserción a la escuela, es un momento diferenciado de formación (Ulvik, et al., 2018) en el cual los primeros años serán clave

¹ Maestro ocupacional es aquel que imparte cursos en materias relacionadas con ocupaciones, oficios, y carreras técnicas vocacionales a estudiantes de escuelas de un nivel secundario (grados 7mo al 12mo).

para desarrollar y fortalecer las competencias esenciales para el desempeño efectivo y la permanencia a largo plazo en la profesión. En este espacio, el docente novel transformará los conocimientos recibidos en su institución formadora en conocimientos que serán parte de su identidad (Clará, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019). Los docentes principiantes, históricamente, han confrontado innumerables retos al integrarse a la práctica. Entre otros, se destacan: el estatus profesional transitorio, el aislamiento respecto de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación a la praxis y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza (Marcelo, et al., 2016). El proceso de inducción estructurado y centrado en su desarrollo profesional de manera colaborativa sirve para que el docente sienta respeto por la ejecución y tenga un apoyo emocional (Kutsyuruba et al., 2019). El éxito de la inducción depende en gran medida del propio progreso profesional del novato, así como de la emoción y del apoyo profesional que el docente reciba del mentor (Schwabsky, et al., 2019). En un estudio que realizaron Jaspez y Sánchez (2019) con 363 nuevos docentes de República Dominicana se evidenció que los motivos de mayor preocupación expresados durante el proceso de inducción son: la relación con los nuevos compañeros, el dominio de la materia, la adaptación al nuevo contexto cultural y social, la sobrecarga laboral y el número elevado de estudiantes por aula.

Orland-Barak y Wang (2020) coinciden en que la existencia y extensión del periodo de inducción es fundamental para una mayor efectividad del maestro principiante. Además, destacan que, aunque existen diversas actividades de inducción, la evidencia

la literatura nos lleva a distinguir que una de las estrategias con mayor efectividad en los procesos de inducción es la mentoría docente, considerada como “una estructura de apoyo en las escuelas donde los profesores más experimentados apoyan a los profesores menos experimentados” (OECD, 2019b, p. 142).

Planteamiento del problema

Para Hernández Sampieri et al. (2018), plantear el problema es afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El planteamiento del problema, al mismo tiempo, contiene tres elementos: los objetivos de investigación; las preguntas de investigación; y la justificación. Para plantear el problema en torno al cual se indagó en esta investigación en particular, se puso énfasis en tres elementos: (a) antecedentes, (b) problema y (c) cómo afecta el problema.

Antecedentes

En el sistema educativo de Puerto Rico existe un cuerpo normativo vinculado con el proceso de inducción. Ese cuerpo normativo se compone de leyes, reglamentos y cartas circulares. Las leyes que impactan el proceso de inducción son; Ley ESSA “Every Student Succeeds Act” (2015), Ley núm. 88-210 conocida como “Ley de Educación Ocupacional y Técnica Carl D. Perkins” según enmendada (Strengthening Career and Technical Education for the 21st Century Act” Perkins V del 2018, la Ley 85 (2018) “Ley de Reforma educativa de Puerto Rico”, Ley 56 (2019) “Ley de extensión de Nombramientos a los Maestros con Estatus Transitorio Provisional en Categorías de Difícil Reclutamiento bajo la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del Departamento de Educación de Puerto Rico, Ley 80 (2020) “Ley del Programa de Retiro Incentivado y de Justicia para Nuestros Servidores Públicos”, y la Ley 2 (2022) “Ley de

Extensión de Nombramiento a los Maestros con Estatus Transitorio Provisional y con Nombramientos Transitorios Elegibles en Cualquier Unidad Académica y a los Asistentes de Servicios al Estudiante (T1) Adscritos a la Secretaría Asociada de Educación Especial del Departamento de Educación Especial de Puerto Rico”.

EL reglamento vigente que aplica a las funciones y deberes del empleado y el supervisor es el núm. 9180 (17 de junio de 2020) conocido como “Reglamento del personal del Departamento de Educación de Puerto Rico”. Las cartas circulares relacionadas con el rol del líder educativo, el rol del maestro y la política pública relacionada con la estructura de los ofrecimientos ocupacionales por niveles son; Carta Circular 6-2019-2020 “Proceso de Evaluación del Personal Docente”, Carta Circular 021-2021-2022 “Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS”, Carta Circular 013-2021-2022 “Política Pública del Proceso de Aprendizaje Basado en el trabajo (WBL)” y la Carta Circular 29-2021-2022 “Política Pública Sobre las Normas para la Organización de la Oferta Ocupacional y Técnica en el Nivel Secundario y en las Escuelas Ocupacionales de las Instituciones Correccionales”.

Como evidencia el anterior recuento de la normativa vinculada con la docencia en el Departamento de Educación de Puerto Rico, existe reglamentación local y federal numerosa. Sin embargo, en ninguna se estableció específica y claramente cómo operacionalizar el proceso de inducción.

Problema

En el sistema educativo público de Puerto Rico no se ha diseñado un protocolo para el diseño e implementación del proceso de inducción de los maestros ocupacionales. Cardozo, (2016) demanda que se generen políticas de intervención multidimensional en la comunidad docente con la finalidad de brindar una mejor calidad laboral para la mejora en el desempeño y compromiso de la labor docente. En la política pública vigente en el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) se delega al líder educativo – director o directora escolar – la responsabilidad de diseñar un plan de inducción para cada maestro. Sin embargo, no existe un protocolo para el diseño de dichos planes. Solo se menciona en la normativa institucional la función, sin que se incluya en esta un modelo atemperado a las necesidades de cada materia, nivel de enseñanza y particularidades de los contextos escolares. Tampoco existe un proceso de capacitación para el director o directora escolar encaminado al desarrollo de las competencias profesionales que requiere la implementación del referido plan como práctica sistémica. Por tanto, el plan de inducción queda a discreción de cada líder y sujeto a los recursos que estén a su disposición.

Aunque en la política pública presentada en la Ley Every Student Succeeds Act (ESSA) del 2015 se estipula que el DEPR debe aspirar a mantener el desempeño de los maestros en un nivel altamente efectivo, los maestros en la etapa de inducción no reciben el apoyo adecuado para alcanzar dicho nivel y, de esta manera, estar en cumplimiento con los estándares que se establecieron en la referida ley. Acompañar al docente principiante no solo debe depender de la labor del mentor, sino también de una comunidad educativa que lo acoja y apoye de manera activa (Gorichon, et al.,2020). El

acompañamiento pedagógico debe conllevar al fortalecimiento de las innovaciones curriculares, la investigación, creatividad a fin de garantizar la participación protagónica de los responsables y corresponsables de la educación. Así mismo, desarrollar la potencialidad creativa del docente valorando su participación de la realidad social (Obando, 2019). Este acompañamiento ayudará a que el maestro no se desmotive en esos primeros años. Para Ávalos y Valenzuela (2016) las principales motivaciones que incidirían en las altas tasas de deserción docente durante los primeros años se referirían a: (1) insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional, (2) condiciones laborales precarias asociadas a bajos ingresos económicos, (3) insatisfacción con la gestión directiva, (4) escasa percepción de autonomía profesional y (5) escaso apoyo de otros profesores. La educación en servicio que se ofrezca al docente debe contemplar un plan que esté basado en sus necesidades y su entorno laboral. Fernández (2015) indica que para transmitir seguridad y demostrar el dominio de la materia al alumnado, el profesor principiante tiene que conocer técnicas de enseñanza para estimular el aprendizaje cuando se encuentra con grupos muy numerosos en las aulas y, en muchos casos, contestar preguntas alejadas de los conocimientos dominados.

Esta situación nos remite a un serio reto: los docentes principiantes durante los primeros años de su práctica pedagógica aprenden por ensayo y error, y comparándose a un ideal que no existe. Durante esos años, pueden llegar a sentirse y verse a sí mismo como docente y desarrolla las capacidades y habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus

colegas, los padres y los estudiantes (Marcelo & Vaillant, 2017). La inducción, por tanto, es esencial en la trayectoria del docente. Esta le permitirá transferir el conocimiento adquirido durante su formación universitaria a contextos y experiencias reales. De esta forma se promueve la validación de las teorías pedagógicas conducentes al desarrollo de una práctica segura y en continuo fortalecimiento mediante el apoyo tanto de colegas como de las autoridades escolares.

Cómo afecta el problema

Algunos autores denominan “rito de paso” a estas primeras inserciones en el salón de clases, en la transformación que implica pasar de ser estudiante de la carrera docente y practicante, a ser el maestro frente a cargo de un curso formal. Cabezas et al. (2017) mencionaron que un factor que afecta negativamente en el ejercicio de la docencia es el exceso de trabajo. La carga o la sobrecarga de trabajo juega un papel fundamental en la toma de decisión de abandono de la profesión por parte del docente. La formación inicial de profesores puede ser vista como un punto de partida ideal no solo para mejorar la conciencia de la necesidad de desarrollar la identidad de un profesor, sino también, como la esfera donde se están registrando un fuerte sentido de cambios en la identidad profesional (Ubani, 2016). Es el líder educativo el que influencia en formación de esa identidad profesional docente. Esta definición, a juicio de Jourdan et al. (2016) puede entenderse como la base principal con la que los profesores enmarcan su propia estructura simbólica respecto de "cómo ser", "cómo actuar", y "cómo entender su rol profesional". La situación de la inseguridad, esperable para cualquier profesional que se inicia se ve complejizada aquí dado los “públicos difíciles” al que se enfrentan al insertarse ya que manifiestan la dificultad de posicionarse en su

rol (Rayou & Véran, 2017). En la investigación de Iglesia y Southwell (2019) se evidenció que cuando el maestro ingresa a la institución escolar, se encuentran con diversas situaciones problemáticas que son difíciles de manejar con su corta experiencia como, por ejemplo, un plantel docente desarticulado y poco solidario, escasos recursos y aulas con grupos conflictivos, sobrecarga de trabajo administrativo, entre otros inconvenientes. En las entrevistas de ese estudio antes mencionado, se identificó que los maestros principiantes presentaban; incertidumbre, nervios iniciales y la complejidad del lugar o el tipo de escuela en la que el principiante se incorpora donde se encuentran con lo que Rayou y Verán (2017) definen como “públicos difíciles”. Esto podría ocasionar desilusión, relaciones interpersonales inadecuadas, bajo rendimiento laboral, e incluso el abandono de la profesión. Todos factores que pueden repercutir en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Las tasas de abandono de la profesión docente por parte de los profesores principiantes son muy altas. Los estudios indican que entre el 40% y el 50% de los profesores principiantes abandonan la enseñanza en los primeros 5 años en Estados Unidos (Aarts et al., 2020, Avalos, 2014; Zavelevsky & Lishchinsky, 2020).

En la literatura también se ha planteado que existe un desconocimiento y falta de información sobre las políticas de inducción docente (Tarekegn, et al., 2020), otros autores señalan burocracia en la gestión de las políticas, falta de estructuración y necesidad de mejora (Kozikoglu & Sememoglu, 2018). Las recomendaciones en el nivel global sobre políticas educativas y la investigación tardan en llegar a los contextos particulares de la escuela como a sus actores principales. La inducción comprende múltiples relaciones con los actores involucrados y también depende de los

compromisos políticos de los sistemas (Milton, et al., 2020), por ende, muchas de las prácticas de inducción pueden estar destinadas sólo a un grupo privatizado de nuevas prácticas innovadoras y carecer de sentido sistemático de carrera profesional. Si bien los discursos sobre la carrera profesional docente conciben etapas obligatorias dentro de la formación, de acuerdo con lo señalado en las encuestas a nivel comparado de TALIS (OCDE, 2019b), la inducción todavía no lo es. Ante la ausencia de una política pública explícita que contenga una normativa que provea opciones para la operacionalización e institucionalización de la inducción llevamos a cabo esta investigación.

Justificación

La normativa contemplada en la Ley Núm. 85 – Ley de Reforma Educativa para Puerto Rico – no incluye un protocolo o diseño para trabajar la inducción. Tampoco contempla un proceso de capacitación a los directores escolares para poder diseñar un plan de inducción del maestro ocupacional. El director, como líder educativo es quien debe dirigir este proceso y su ejecución en la etapa de inducción del maestro podría implicar la permanencia de este o el crecimiento de frustración que lo lleve a dimitir el cargo. El informe TALIS (OCDE, 2019), que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas, muestra y destaca la importancia de los programas de inducción. Este informe afirma lo siguiente: “La inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso” (OCDE, 2019, p. 141). Otro aspecto positivo que muestran los programas de inducción tiene que ver con la reducción de estrés en los profesores principiantes (Harmsen, et al. 2019). Estos autores encontraron

que el descontento de los profesores principiantes se incrementa a lo largo del segundo año de enseñanza cuando la mayoría de los programas de inducción han finalizado. Es la figura del mentor, la que con mayor fuerza caracteriza y define a los programas de inducción. La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica en colaboración con uno o varios docentes principiantes (Davis, et al., 2014). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza, en definitiva, en la mediación (Orland-Barak, 2014). Tillema & Westhuizen (2015) refieren que la mentoría permite ir más allá de la información proporcionada con la finalidad de ganar conocimiento. El proceso de aprender a convertirse en un profesional se desarrolla normalmente como una inmersión en el conocimiento compartido entre los profesionales, que se intensifica mediante la adaptación personal y la renovación de ese conocimiento en la práctica profesional. Por lo tanto, también es una forma de adquirir conocimientos durante la práctica profesional. Ampliar en términos de la importancia de la investigación y su aportación al campo del liderazgo educativo.

Propósitos

En esta investigación el propósito fue investigar el rol del líder educativo en el proceso de inducción de maestros ocupacionales de escuelas superiores. Además, se propuso:

- explicar cómo los líderes de 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales.

- describir las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante.
- identificar el beneficio de dichas prácticas para la inserción del maestro principiante en la praxis pedagógica.
- Explicar los retos que confrontan los líderes educativos para implementar e institucionalizar en sus comunidades escolares el proceso de inducción.
- Documentar las recomendaciones de los líderes educativos para la implantación de política educativa sistémica encaminada a la institucionalización del proceso de inducción.

Preguntas de investigación

Dado que en la investigación se utilizaron métodos cualitativos a través de un diseño de estudio de caso, Creswell y Poth (2018) recomendaron que, para este tipo de estudios, se utilizó una pregunta central de investigación seguida de preguntas específicas. Estas facilitaron la recopilación de información acerca de todas las áreas o aspectos que componen la pregunta central.

Pregunta central

¿Cómo los líderes de 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante en las escuelas referidas?
2. ¿Cómo han incidido dichas prácticas en el desempeño del maestro principiante?

3. ¿Cuáles han sido los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar en sus comunidades escolares el proceso de inducción?
4. ¿Cuáles son las recomendaciones de estos líderes educativos para la implantación de política educativa sistémica encaminada a la institucionalización del proceso de inducción?

Definiciones

1. **Maestro principiante:** Maestro que se encuentra en el periodo de uno a tres años de trabajo en la docencia.
2. **Inducción:** La profesión del magisterio considera la inducción como el primer paso en el desarrollo del personal, como puente entre el maestro estudiante y el profesional. (Hall,1982)
3. **Docente:** personal dedicado al proceso de enseñanza en la sala de clases: maestro.
4. **Educación en servicio:** Cursos y actividades relevantes en los que un maestro en servicio puede participar para mejorar sus conocimientos, habilidades y competencias profesionales (Friday, 2016)
5. **Praxis:** es el proceso por el cual una teoría o lección se convierte en parte de la experiencia vivida.
6. **Liderazgo:** proceso por el cual un individuo influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común. (Northouse, 2016)
7. **Reflexión didáctica:** proceso creativo, continuo y formativo de acción, experimentación, exploración, retrocomunicación y toma de decisiones enfocado

en el proceso de enseñanza aprendizaje y orientado hacia el fortalecimiento de la práctica educativa del docente y su desarrollo profesional (Ramos, 2015)

Delimitación y limitaciones

Este estudio se limitó a la investigación relacionada al rol del líder educativo en el proceso de inducción de los maestros ocupacionales del sistema público de enseñanza de Puerto Rico. Los escenarios para investigación fueron 3 escuelas superiores de la zona norte de Puerto Rico, que tenían líderes educativos con más de 5 años de experiencia y en las cuales se trabajó la investigación con 2 maestros participantes por escuela. Esos maestros fueron de rutas conducentes a certificados ocupacionales que se encontraban en un nivel de experiencia de uno a tres años. La investigación se llevó a cabo durante los meses comprendidos en el calendario escolar estipulado por el Departamento de Educación de Puerto Rico. Las limitaciones que se encontraron en el estudio fue la ausencia de una investigación previa sobre este tema relacionado líderes educativos y maestro ocupacionales, otra limitación fueron las enmiendas a cartas circulares y creación de nuevos documentos normativos del DEPR y el acceso a investigar de forma presencial debido a que todavía existían protocolos de acceso ante la pandemia por el COVID-19.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

En este capítulo se presentan los marcos conceptuales, empíricos y normativos que respaldan esta investigación. El capítulo se divide en los siguientes temas; el rol del maestro del nivel superior, inducción del maestro, rol del líder educativo en la inducción del docente, marco normativo y estudios relacionados con el liderazgo y el proceso de inducción docente.

El rol del maestro del nivel superior

El maestro es el recurso principal del proceso educativo, cuya función primordial es enseñar y educar al estudiante y ser guía y orientador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de éste. Sus logros están estrechamente relacionados con su motivación. Para ello, deben contar con el apoyo y los recursos adecuados, tanto tecnológicos como de infraestructura (Ley 85, artículo 2.11). La profesión del magisterio ha ido evolucionando a través del paso de los años, y sin duda alguna, cada vez más son mayores las responsabilidades de los maestros ante una sociedad cambiante y más exigente (White, 2017). La identidad docente es un proceso de empoderamiento continuo, que se asocia a la transformación del conocimiento implícito, procedente de las diversas asignaturas y de la experiencia, en competencia profesional. Este proceso puede potenciarse; con acciones de orientación vocacional durante la formación universitaria de Grado, mediante actividades formativas integradas en las asignaturas de tipo competencial y reflexivo (Alsina, et al. 2019) y a través del aprendizaje vicario

derivado de oportunidades de interacción entre profesionales en distintos momentos de socialización (Steenekamp, et al., 2018).

Los primeros años como docente son intensos tanto en el aspecto profesional como personal (Marent, et al., 2020). Tensiones, estrés, insatisfacciones, inseguridades afectan a los docentes que empiezan a enseñar. La ausencia de política pública de inducción que sirva de guía al líder educativo del DEPR, no permite que el mismo pueda asumir un rol activo en esta etapa. Así ha sido durante mucho tiempo, olvidando que los efectos de estas tensiones no recaen sólo en los docentes que inician. Los damnificados son los alumnos de esos docentes principiantes (Voss & Kunter, 2020). En los pasados años las escuelas han pasado por un proceso de profunda transformación, entre otros factores, a partir de los cambios en las políticas educativas, en las que el eje de inclusión se ha constituido un núcleo fundamental (Herrera, 2018). La educación precisa profesionales cualificados para adaptarse a los retos del momento. Pero también necesita personas comprometidas y motivadas, que encuentren sentido y realización en lo que hacen (Falcon & Arraiz, 2020).

Sancho y Hernández (2015) indican que un docente del siglo XXI debe ser un profesional que reflexione sobre su práctica, que ayude a motivar a los alumnos en el logro de competencias pertinentes para la inserción laboral, que maneje el proceso de enseñanza aprendizaje, lo haga atractivo para el estudiante y lo ayude a mejorar su práctica. En el formulario DE-16 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), se detallan las funciones del maestro del salón de clases. Estas funciones se clasifican en 4 áreas:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases partiendo de la idea de que cada estudiante es una persona con necesidades, aspiraciones y aptitudes singulares.
2. Organizar y llevar a cabo todas las actividades diarias de su programa de clases.
3. Establecer y mantener un sistema objetivo para evaluar la labor del estudiante.
4. Establecer relaciones efectivas de trabajo.

El DEPR encamina la mayoría de sus esfuerzos en la calidad de la planificación docente. Los docentes trabajan ese proceso guiado por Carta Circular 02-2019-2020 del 7 de agosto de 2019 en la cual a cuál establecen la normativa para la planificación pedagógica por parte de los docentes. En esta carta circular se estipula que: (a) planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje es una actividad inherente, esencial e ineludible que corresponde al docente; (b) a través de la planificación se organiza de manera lógica y secuencial el proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) cuando se planifica se articulan las metodologías, recursos y objetivos, y (d) la planificación permite conectar las pedagogías determinadas de los currículos con la particularidad de cada salón de clases según las necesidades de los estudiantes. Los beneficios de una planificación adecuada permiten una secuencia de las actividades, dirige las experiencias de manera positiva, incrementa la motivación en los estudiantes y permite considerar la diferenciación de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes (Smith, 2019). Por tanto, el rol del profesorado en el aula es, junto con la metodología, uno de los factores más importantes para promover en el alumnado la motivación por el conocimiento y la mejora de sus resultados académicos (Bush, 2021).

La inducción como proceso para el desarrollo de los recursos humanos

García, et al. (2018) indican que la inducción es “el proceso por el cual la organización busca que el nuevo integrante se adapte de manera rápida a la cultura, los comportamientos y procesos de la organización” (p.69), destacando que este proceso no solo involucra la relación con la organización y las tareas a realizar, sino también la cultura (normas, filosofía y hábitos) en la organización. La formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos (Marcelo y Vaillant, 2018).

Ronfeldt & McQueen (2017) encontraron que la inducción predice la retención o abandono de los profesores principiantes. Estos autores encuentran que un tipo específico de apoyo de inducción tiene un mayor efecto: la comunicación de apoyo por parte de la dirección escolar, los programas de mentores y los seminarios con los profesores principiantes. Algunos docentes logran enfrentar con éxito los primeros años, adaptándose rápidamente a las culturas escolares en que se insertan; mientras, existe un porcentaje considerable que será superado por los contextos escolares, lo que incide en la decisión de abandonar la profesión (Solís, et al., 2016). La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica en colaboración con uno o varios docentes principiantes (Davis et al., 2015). Si se observan proyectos de sistemas educativos en otros países, se puede desatacar el de Chile que elaboró una propuesta de inducción de los profesores principiantes que incluye alianzas con universidades para dar apoyo en áreas académicas y de especialidad. En el sistema educativo de Finlandia estableció un modelo de inducción por niveles, este modelo se divide según el nivel de enseñanza y especialidad. El sistema consta de módulos que preparara el sistema educativo, pero también permite

que el docente pueda preparar el suyo dependiendo de sus necesidades. El modelo también provee para que el docente esté constantemente haciendo investigaciones acerca del aprendizaje y la enseñanza (Niemi, 2015). Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal (Arohuanca, 2016). Cuando un maestro comienza a ejercer su profesión, en muchas ocasiones no recibe la orientación adecuada en cuanto al entorno laboral; en consecuencia, esto provoca frustraciones entre ellos y aumenta sus sentimientos de inseguridad (Nghaamwa, 2017).

El elaborar y ejecutar un buen plan de inducción en un maestro de especialidad ocupacional es de suma importancia ya que en este nivel se requiere que el maestro sea especialista en su materia. No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción (Marcelo & Vaillant, 2017). Los departamentos de recursos humanos son los encargados de coordinar actividades dirigidas a desarrollar planes de inducción. De esta manera, se puede hablar de inserción laboral como un periodo propuesto por la organización para ayudar a los docentes resolviendo dudas, abordando problemas y colaborando con ellos en su proceso de introducción a la profesión. Esta fase propuesta por la organización educativa busca reforzar la autonomía y el desarrollo profesional del docente (Conde y Martín, 2016.) así como ayudar de manera gradual que el docente asuma su nuevo rol (Sadiq, et al., 2017).

Sánchez et al., (2015) sintetiza este planteamiento: Las instituciones educativas deben elaborar propuestas formativas que permitan al docente, ir adquiriendo conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de

calidad...[...] La mayor parte de los programas de iniciación a la docencia en la educación superior incluyen, objetivos similares a los siguientes: mejorar la actuación docente, incrementar sus posibilidades de permanencia durante los años de iniciación, promover su bienestar personal y profesional, satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación, y transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes (p.34).

El profesor en formación comienza a descubrir su quehacer profesional desde las diferentes vivencias en las aulas escolares: observación, análisis de clases e instituciones educativas, generación y aplicación de secuencias de enseñanza y aprendizaje, gestión de aula, jefatura de curso, entre otras (Vanegas & Fuentealba, 2017). La formación del profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del aprender a enseñar, pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, específicas y diferenciadas (Gallego, 2018). Este periodo de formación es desarrollo profesional, en la medida que se pretende, a través de los programas que más adelante se describirán, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad (Bailey, et al., 2016).

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional. Estos pueden definirse como “un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores (Marcelo & Vaillant,

2017). Kearney (2016) identificó aquellos componentes que se han caracterizado como propios de programas inducción eficaces: un programa de uno a dos años de duración centrado en el aprendizaje de los profesores y en su evaluación, el acompañamiento por parte de un mentor, la oportunidad para la colaboración entre docentes principiantes, observaciones estructuradas realizadas por los mentores, reducción de la carga docente, aprendizaje intensivo en el lugar de trabajo, seminarios dirigidos a los profesores principiantes, apoyo profesional y redes profesionales, y por último, ser una parte de un programa más amplio de desarrollo profesional. El éxito, por tanto, de estos programas en el primer año de implementación se hace crucial para que los docentes permanezcan en la profesión por más tiempo siendo un programa que oriente y apoye (Gallego, 2018).

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del oficio de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la cultura escolar. Pero es durante el periodo de inducción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran (Whitworth & Chiu, 2015).

Los programas de inducción se componen de diferentes elementos, siendo variadas las estrategias de desarrollo profesional que pueden utilizarse para la inducción profesional a la docencia: mentor profesor con experiencia, cursos y seminarios, reuniones con el director y/o con compañeros, revisiones, redes, comunidad virtual, colaboración con otras escuelas, enseñar en equipo con profesores más

experimentados, diarios, portafolios reflexivos, entre otros (Bastian & Marks, 2017). La importancia de que se institucionalice un programa de inducción adecuado tendrá repercusiones directas con el desempeño del maestro. El desempeño docente está vinculado con los procesos pedagógicos que el educador desarrolla, el establecimiento de relaciones interpersonales con los estudiantes, compañeros de trabajo, padres y madres de familia, así como comunidad general, con un crecimiento personal y profesional que incluye la actualización constante y la investigación continua (Picado, 2016).

Rol del líder educativo en la inducción

El liderazgo que ejercen los directores escolares, comúnmente, se llama liderazgo instruccional, liderazgo educativo, liderazgo didáctico y está entre los conceptos más estudiados, que se relacionan con el ambiente educativo. Las escuelas son escenarios institucionales donde cada uno de los directores se convierte en líder de la escuela que dirige.

Los programas de inducción aparecen como respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional (Marcelo & Vaillant, 2017). Dentro del rol del líder se encuentra la coordinación de la capacitación necesaria para el maestro en inducción. La capacitación inicial del empleado es fundamental cuando un empleado llega nuevo en la institución (Azucena & Meléndez, 2017). El liderazgo lo ejerce el individuo que influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común (Northouse, 2016). Este último propone que en lugar de desarrollar nuevas formas para definir el liderazgo se debe mirar hacia estos cuatro enfoques:

1. liderazgo auténtico

2. liderazgo espiritual
3. liderazgo de servicio
4. liderazgo adaptativo

En el escenario escolar se puede observar con mayor frecuencia dos de estos enfoques; el liderazgo auténtico porque se enfatiza en la autenticidad de los líderes, el líder adaptativo que alienta a ese maestro nuevo a adaptarse enfrentando y resolviendo el desafío de la nueva profesión en la que se inicia y sobre todo el liderazgo de servicio que coloca el líder en el papel de servidor que busca ayudar a sus seguidores a ser más autónomos, conocedores y como los mismos servidores.

El director escolar debe caracterizarse por actitudes que demuestren justicia, empatía, tolerancia, dinamismo, asertividad y responsabilidad; así como por la honestidad, compromiso, colectivismo y participación en la vida de la escuela (Salazar, 2020). Los directores escolares deben reunir una serie de conocimientos, habilidades y capacidades específicas, experiencia profesional y características personales, que le permitan la eficiente gestión de los recursos, poder organizar los procesos de manera efectiva mediante el establecimiento de normas y pautas, y ejercer el liderazgo pedagógico direccionado a la satisfacción de los objetivos instructivos y educativos de la enseñanza (Alejandro, et al., 2018). Este cúmulo de particularidades convierten al director de escuela en un dirigente capaz y competente para el desempeño de sus funciones; entre las cuales que menciona Mejía (2019) se identifican unas directamente relacionadas con su rol al impactar a los docentes: a. acompañar a los docentes en la planificación, la evaluación y la disciplina de forma coordinada y eficiente, b. apoyar la labor del docente con insumos didácticos básicos, c. diseñar y evaluar la pertinencia de proyectos científicamente fundamentados en la búsqueda de mejorías educativas, d.

establecer relaciones con organizaciones que puedan apoyar la labor de la escuela, e. propiciar las relaciones con los distintos actores representativos de la escuela y f. ser genuino representante de la escuela en cualquier espacio y momento.

Sadiq et al. (2017) sostienen que la institución debe ayudar a que el docente asuma su nuevo rol. De esta manera, el conocimiento de la infraestructura de la institución también es parte de este proceso de inserción y de las estrategias que deben adoptarse para facilitar el inicio de trabajo del docente novel. La figura del director y el docente, han perdido fuerza y respeto dentro de la sociedad, se han convertido en trabajadores educativos y servidores públicos sin autoridad dentro ni fuera de las aulas, se ha perdido presencia social de los mismos, lo cual ha impactado fuertemente en la manera en que los alumnos, padres de familia y autoridades políticas y administrativas los reconocen. Genera en estos un descontento general y una desvalorización que incide significativamente en su gestión y en su desempeño, esto sin contar las condiciones laborales y salariales con las que cuentan (Cruz, 2019).

Carreño (2018, p.256) expresa que el liderazgo pedagógico en el contexto de la gestión escolar es el "sujeto o conjunto de personas que afrontan los nuevos retos, problemas, necesidades y desafíos motivados por el deseo de mejorar el aprendizaje. Esta capacidad de liderazgo que se ha atribuido históricamente a los líderes escolares, a quién se les ha otorgado la responsabilidad de generar unos determinados resultados en la escuela (Bolívar, 2017). El liderazgo y su capacidad de generar estructuras es un aspecto ya conocido pero que recobra importancia de cara a la innovación y transformación de la cultura escolar (García et al., 2018).

Van Ginkel, et al. (2016) encontraron cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores con el profesor principiante:(a)

proporcionar apoyo emocional y psicosocial, (b) favorecer la construcción de conocimiento práctico personal, (d) crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar. El liderazgo docente no puede prosperar sino en el seno de un centro escolar que funciona como una comunidad de aprendizaje, potenciada por el liderazgo educativo compartido que el liderazgo pedagógico concibe (Arohuanca, 2016). En relación con la accesibilidad, el mentor debe estar accesible para el profesorado principiante, disponer de tiempo para dedicarle, dar respuesta a sus necesidades, así como tener proximidad a ellos. Debe comprender y apoyar al profesor principiante, ser paciente con las dudas e incertidumbres. Así mismo, el mentor debe ser un profesor experimentado, con dominio en innovaciones educativas, con conocimiento de la materia que enseña y con capacidad para demostrar en el aula las competencias de; accesibilidad, empatía. Y, por último, debe saber escuchar, ser reflexivo, así como fomentar el compartir ideas. (Gallergo, 2018).

Una de las funciones que más lleva a cabo el líder educativo es la mentoría La mentoría se constituye como un componente esencial en el proceso de inducción, pero no es el único. Van Ginkel et al. (2016) determinan que los modelos de mentoría preparan para la inducción de profesores principiantes enfatizando en la idea de involucrar a los principiantes o noveles en la participación en comunidades de aprendizaje entre profesionales para así poder construir de manera conjunta el conocimiento. Ruffinelli (2020), propone dos tipos de intervenciones en la mentoría del docente en inducción: directivo, que se focaliza en la transmisión y reproducción de la información, en la que predomina la noción de que antes de la práctica debe adquirirse la teoría, y constructivista, que asume una mirada compleja, comprensiva, multidimensional y situada del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que la

instancia de reflexión y análisis de un saber práctico se construye a partir de la experiencia y de los saberes profesionales. La mentoría “tiene por objeto conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes, para la formación de su desarrollo profesional, que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica” (Mineduc, 2018, p.1), facilitando con ello la inserción a la docencia y a la comunidad educativa en la cual se inserta.

La inducción requiere un aprendizaje por parte del docente, un completo desarrollo profesional que se inicia el primer día que está en el aula con sus estudiantes. No se trata únicamente de una estrategia para tratar de compensar problemas, deficiencias, necesidades o lagunas del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única y específica (Spooner, 2017). Es por tanto de vital importancia la elaboración de políticas educativas y el diseño de programas de formación tanto inicial como continua e inducción que ayuden a los docentes a aprender a enseñar, así como una amplia oferta formativa que otorgue oportunidades al docente para aprender desde el inicio de su formación y a lo largo de toda su carrera (Niemi, 2015).

La inducción en la docencia refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Vaillant & Marcelo, 2015). En la construcción de un programa de inducción eficaz también tiene valor el clima de la escuela como requisito previo indispensable para que un programa se desarrolle de forma eficaz. Es decir, una cultura, clima escolar que

caracterice a la escuela por trabajar de manera colaborativa, cooperativa, que fomente un aprendizaje común, con apoyo administrativo y que acoja a los noveles de manera saludable (Murillo & Krichesky, 2015). En la formación continua para los docentes en servicio, también se requiere generar espacios de capacitación y actualización suficientes en cuanto a las habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta que hoy en día el profesorado afronta en la cotidianidad de los entornos escolares distintas condiciones: diversidad socio-cultural, violencia e inseguridad, desintegración familiar, necesidades educativas especiales, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, exceso de matrícula, conflictos en la relación entre pares, así como comportamientos disruptivos de algunos estudiantes y sus problemáticas (Álvarez, 2018).

Ante la dinámica del cambio que vive la humanidad, es ineludible robustecer la acción transformadora de la educación, profundizar en la complejidad funcional de la institución educativa y mejorar su gestión desde el liderazgo del director escolar (Tamayo, et al., 2022). La supervisión, tal y como la hemos configurado, se debe asentar en los siguientes propósitos para lograr mejorar la práctica inspectora y, evidentemente, la educación: la orientación y compromiso con los fines de la educación; el respeto y apoyo pertinente a la autonomía de los centros y la libertad de cátedra; el fomento del cambio educativo; la concepción de la educación como servicio público; la promoción de la participación escolar; la potenciación de las funciones del profesorado, especialmente los aspectos referidos a la renovación metodológica; la mediación para prevenir y resolver conflictos, y el apoyo al liderazgo pedagógico de la dirección escolar (Frades, 2019).

Las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la figura del director escolar, su naturaleza y actuación en la gestión de instituciones educativas: Weinstein et al.

(2015); Weinstein y González (2015); Cobb et al., (2016); Izquierdo (2016); Silva, Del-Arco y Flores (2018); Amenábar y Valdebenito (2019); Gairín (2020); Rodríguez, et al. (2020); Romero (2021), reconocen al director como uno de los factores de mayor impacto en los logros escolares. Del análisis-síntesis de la información explorada se pudo colegir que existe una tendencia global en reconocer a los directores escolares como:

- Factor clave en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, protagonistas de la mejora sostenible del sistema educativo.
- Agentes de cambios, focalizados en los procesos formativos y en la profesionalización del profesorado.
- Promotores y potenciadores de la creación de nuevo conocimiento científico-pedagógico, a partir de estrategias que propenden al desarrollo personal, profesional, institucional y social, desde la institucionalización de resultados investigativos.

Es incuestionable el conflicto aún existente entre las prácticas de supervisión educativa desarrolladas por siglos y las propuestas de innovación de la función supervisora que se han venido promulgando e impulsando en función de la formación permanente del director (Tamayo et al., 2022). Existe una falta de consenso entre los términos supervisión e inspección, pues esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hace de la inspección un oficio cualitativo y genuino (Frades 2019, p. 28). Vázquez (2017), al referirse a la supervisión, considera que su

función va mucho más allá y tiene muchas más implicaciones y repercusiones que la mera observación, análisis, crítica y propuestas de cambio, que a veces y de manera simplificada se atribuye a los profesionales de este cuerpo relacionado con la docencia.

La supervisión del líder permite el desarrollo de un plan de desarrollo profesional del docente. Ese plan de desarrollo profesional debe motivar a los educadores mediante el reconocimiento de sus acciones sobresalientes, brindarles a los educadores mayores oportunidades de actualización constante en temas propios a la asignatura, así como aspectos relacionados con mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes, resolución de conflictos, adecuaciones curriculares, entre otros elementos claves (Ramírez, 2016). La efectividad del director se observa por la forma en que puede manejar las funciones administrativas y de apoyo a la docencia. Una nueva escuela exige que sus directivos, trabajen en la conversión de sus docentes en líderes de la actividad educativa y a movilizar a toda la comunidad, a trabajar por el bien de la institución, del individuo y la sociedad (Arohuanca, 2016).

El liderazgo es una parte primordial en el desarrollo de equipos de alto rendimiento, así mismo lo tenemos definido como el proceso de influir, guiar y dirigir a los miembros de un grupo u organización (Codina, 2017). Kouses y Posner (2014) plantean que los líderes transformacionales instan a otros a mejorar en los diversos campos, estimulando formas de pensar, induciendo a las metas propuestas. De acuerdo con Villa Sánchez (2019), el liderazgo transformacional se da cuando los líderes amplían y elevan los intereses de sus seguidores, cuando generan conciencia y aceptación de los propósitos y la misión del grupo, y cuando motivan a sus seguidores a ver más allá de sus propios intereses por el bien de los demás. La escuela del siglo XXI requiere de una dirección colectiva, de un liderazgo cooperativo, que involucre a toda la

comunidad educativa, docentes y trabajadores de la institución y que supere los límites físicos de la institución y se convierta en rectora del trabajo cultural comunitario (Macías, 2015).

El liderazgo se hace, se construye en cada uno, a través de la excelencia personal. En estos tiempos de postmodernidad, la construcción del liderazgo se convierte en una tarea ardua y tenaz, pero la educación necesita muchos líderes en los centros de estudios para poder transformar la realidad trasnochada, caduca y adaptarla a los nuevos retos de la sociedad (Rojas, et al., 2020). El dominio de la gestión escolar corresponde a un conjunto de saberes y prácticas, entre ellas, un liderazgo efectivo y compartido entre todos los involucrados, cada institución es distinta y de ahí radica la complejidad de su estudio. Por eso es por lo que para las organizaciones educativas es responsabilidad fortalecer la construcción de saberes desde a gestión escolar, estimular procesos que lleven a la reflexión y a la crítica sobre las prácticas de gestión y dirección, favorecer su problematización y propiciar la construcción de mecanismos innovadores para la mejora continua de la calidad educativa (Cruz 2019).

Marco normativo

Para llevar a cabo un programa de inducción adecuado es necesario que existan leyes y documentos normativos que puedan dirigir al líder educativo en el proceso. La administración de la educación se encarga de hacer que las leyes, reglamentos y directrices se ejecuten y sean cumplidas en el centro educativo. Las decisiones que tome el administrador de la educación deben estar basadas en estos documentos (Picado, 2016).

La ley 85-2018 según enmendada, conocida como “Ley de Reforma educativa de Puerto Rico”, establece en el artículo 3.04 que el sistema de evaluaciones debe ser

fundamentado en la “evaluación objetiva y sustantiva”. También se estipula en la misma que este debe generar compromiso al “fomentar el espíritu de responsabilidad y de servicio”. Además, señala que permite mejorar:

1. la gestión de las escuelas
2. el desempeño de los docentes
3. la gestión de los recursos humanos

Otro punto establecido en la Ley 85 (2018) y que está atado a los derechos de los maestros es el artículo 2.12(a), en este artículo se estipula que el maestro tiene derecho a actualizar sus conocimientos para mejorar su desempeño profesional y su desarrollo personal. El líder educativo juega un rol activo en lograr el cumplimiento de ese artículo de la ley.

El DEPR reconociendo que tenía muchos maestros ocupacionales nombrados en la clasificación de transitorios elegibles presentó un proyecto que luego la Legislatura de Puerto Rico convirtió en la Ley 56 (2019) “Ley de extensión de nombramientos a los maestros con estatus transitorio provisional en categorías de difícil reclutamiento bajo la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del Departamento de Educación de Puerto Rico” reclutó personal sin tener la licencia de maestro en la especialidad para la cual fue nombrado y le otorgó un plazo de 3 años para completar el proceso. Esta situación ha provocado que el líder educativo lleve a cabo un proceso de seguimiento de requisitos para que el maestro principiante logre su certificación. Con el establecimiento de esa ley se logró retener el personal mientras terminaba sus requisitos, pero la aplicación de la Ley 80, “Ley del Programa de Retiro Incentivado”, de 2020, provocó que cientos de maestros renunciaran a sus puestos ya que gozarían del pago un año de sueldo y plan médico. Ante la salida de tantos docentes fue el área

ocupacional la más afectada ya que los maestros son especialistas técnicos en sus rutas ocupacionales que son de difícil reclutamiento y esta nueva ley volvió a poner en un papel protagónico al líder educativo que tendría que recibir a partir del 2020, una ola de nuevos maestros para los cuales debe desarrollar planes de inducción. En la actualidad se trabaja con la aplicación de la Ley 2 (2021) que es una extensión de la Ley 56 y así proveer las mismas condiciones de la Ley 56 a maestros ocupacionales, académicos y asistentes de estudiantes de educación especial. Los cambios en el sistema de retiro de maestros de Puerto Rico provocarán la salida estimada de casi 8,000 docentes y para mitigar ese impacto el DEPR se ha unido al proyecto de Profesionalización Acelerada de Docentes, un esfuerzo conjunto entre el Departamento de Educación y la Universidad de Puerto Rico (UPR) para reclutar más docentes en plazas regulares y adelantar la preparación de los que ya están en las aulas. Al finalizar este proyecto, el DEPR espera lograr tener más docentes certificados en rutas distintas a las de enseñanza lo que provocará el desarrollo de planes de inducción en la nueva ruta que el docente comience a enseñar.

En la ley *Every Student Succeed Act* ESSA (USG, 2015) se establece que ser altamente cualificado no es suficiente, cada docente tiene que demostrar ser efectivo, basado en el aprovechamiento académico de los estudiantes en los diferentes sistemas de evaluación. Por lo tanto, el desarrollo profesional de los maestros tiene como meta fortalecer las prácticas educativas y responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. Para ello el DEPR, delinea las diferentes modalidades y actividades para facilitar el desarrollo profesional del docente y la mentoría es una de las estrategias de inducción a las cuales hace referencia. Según lo describe la Carta Circular 2-2016-2017 sobre los principios y normas para la implementación de actividades dirigidas a facilitar

el desarrollo profesional en el DEPR, el protocolo de desarrollo de una mentoría es fundamental. Sin un protocolo claro y conocido por la comunidad escolar, la mentoría asume un carácter informal, el cual puede ser desarrollado como parte de inducción, apoyo, evaluación u otros. En una mentoría formal, el proceso tiene un carácter profesional y formativo (p. 23).

Los documentos normativos del DEPR sirven de guía para indicar cómo se debe llevar a cabo la evaluación. La Carta Circular 06-2019-2020 de política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo. Este es el documento normativo con el cual se establece que una manera de apoyar la profesionalización de los docentes es mediante el proceso de evaluación del desempeño. El propósito de las evaluaciones de desempeño de docente y docente administrativo es identificar y reconocer las fortalezas y los logros del personal. Además, se detectarán las áreas de reto para brindar apoyo, seguimiento y desarrollo profesional, según la necesidad, fortaleciendo las prácticas de enseñanza, liderazgo administrativo y gerencia. Un maestro en inducción comienza a trabajar al DEPR bajo un contrato transitorio o elegible provisional. En la Carta Circular Núm. 6 (2019-2020) de evaluación del personal docente y docente administrativo se estipula que los maestros principiantes, tienen que completar 15 horas de desarrollo profesional en las áreas de su desempeño que necesiten fortalecer, para incidir de manera positiva en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en dicha Carta Circular no hay evidencia de algún modelo recomendado para el diseño del plan. Tampoco se hacen recomendaciones en torno al proceso para identificar las áreas de necesidad de los docentes principiantes.

Cuando un director y un maestro son contratados por el DEPR son orientados y se le solicita que firmen el documento identificado como DE-16 que contiene sus tareas y funciones del puesto de director escolar y maestro según corresponde, se contempla en la tarea #9 que el director debe proveer toda la coordinación necesaria relacionada con los servicios complementarios a la docencia. En esos servicios están contemplados los maestros transitorios (de nuevo ingreso) y los maestros permanentes. Cabe destacar que todas las tareas docentes contempladas en ese documento solamente pueden ser logradas con un plan de trabajo desarrollado por el líder educativo. El seguimiento al cumplimiento de funciones del líder educativo lo llevan a cabo desde las unidades de gerencia de las Regiones Educativas ORE y está establecido a través de la Carta Circular 021-2021-2022 "Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS". Esa carta circular contempla una serie de actividades de apoyo a la docencia que deben ser llevadas por los facilitadores, pero durante el curso de esta investigación, las regiones educativas del DEPR que comprenden pueblos en la zona norte, sólo contaban con un facilitador en la categoría ocupacional para poder dar el apoyo al maestro de esas rutas ocupacionales. Con un sólo recurso en la plantilla de trabajo, sigue siendo trabajo del líder educativo el proveer la asistencia técnica que necesita el docente ocupacional. EL currículo y la organización escolar de los programas ocupacionales se rigen por la Carta Circular 013-2021-2022 "Política Pública del Proceso de Aprendizaje Basado en el trabajo (WBL)" que trabaja específicamente con la práctica ocupacional que debe completar el estudiante para recibir su diploma de la ruta escogida y la nueva Carta Circular 29-2021-2022 "Política Pública Sobre las Normas para la Organización de la Oferta Ocupacional y Técnica en el Nivel Secundario

y en las Escuelas Ocupacionales de las Instituciones Correccionales” que trae como cambio que el estudiante será atendido por el docente ocupacional desde el 9no grado. Esto añade otro grado y otra metodología de enseñanza para un estudiante que está en su primer año del nivel superior

Estas leyes y documentos normativos serían herramientas útiles si contaran con los recursos ocupacionales que puedan servir de apoyo a la docencia junto con el líder educativo. Para Jiménez (2019), el mejoramiento de la educación en el siglo XXI se centra en la adecuada y constante integración de los procesos organizacionales desde la gestión de instituciones educativas. Aplicando lo que estableció en su investigación. Es necesario, según Zulueta (2020), tener en cuenta el cambio paradigmático que se está produciendo en el ámbito educativo general, lo que sin duda obliga a que los sistemas educativos y de gobierno deban replantearse sus funciones y el rol que debe asumir.

Estudios relacionados con el liderazgo y el proceso de inducción docente

En la revisión de investigaciones se encontró la necesidad de la presencia de mentoría en la capacitación docente. Marcelo y Vallant (2017) indicaron en su investigación relacionada con la inducción, que es imperativo, la creación de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que insertan cada año a las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema, un elevado número de mentores con la formación adecuada. En la investigación llevada a cabo por Ávalos y Valenzuela (2016), las principales motivaciones que incidirían en las altas tasas de deserción docente durante los primeros años se referirían a: 1) insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional, 2) condiciones laborales precarias asociadas a bajos ingresos económicos,

3) insatisfacción con la gestión directiva, 4) escasa percepción de autonomía profesional y v) escaso apoyo de otros profesores. En concordancia con esto último, Gaete, et al. (2017) insisten en la relevancia del apoyo de otros profesionales para adentrarse e interpretar la cultura escolar en la que se inserta el profesor principiante. Ambas investigaciones sugieren que la deserción estaría vinculada con factores contextuales que habría que considerar para comprender la realidad de los principiantes.

En una investigación realizada a 10 maestros noveles por Cisternas y Lobos (2019), se describe a la inducción profesional como espacio protegido de apoyo y desarrollo para los profesores que se inician en la docencia es un derecho y una necesidad que con los años ha cobrado mayor relevancia a nivel nacional e internacional. Es un período crítico para la configuración de la identidad y consolidación profesional. Por ello, comprender la experiencia y visión de los docentes noveles respecto a los desafíos actuales en materia de inclusión educativa resulta un insumo significativo para la elaboración de programas de mentoría, para la formación continua y para analizar fortalezas y debilidades de la formación inicial docente. Los resultados de esta investigación dan cuenta de un interés genuino de los docentes noveles por responder a los desafíos del trabajo en aulas heterogéneas, contrario a la idea de una actitud indiferente (Cisternas y Lobos, 2019). Este hallazgo sintoniza con otras investigaciones que refuerzan la idea de que quienes presentan menor experiencia docente pueden tener mayor sensibilidad y convicción respecto a desarrollar una enseñanza para todos los estudiantes (Echeita & Simón, 2015; Ruffinelli et al., 2017).

Según un estudio de Serpentegui, et al. (2018) en el cual el 75% de 38 docentes que participaron, indicaron que las instituciones deben invertir mayor tiempo en la fase de inducción. Los programas de mentoría se han convertido en el primer salvavidas

disponible para los líderes educativos. Wilcoxon et al., (2019) analizaron el impacto del programa CADRE (Career Advancement and Development of Recruits and Experienced) que se viene desarrollando en Estados Unidos desde hace 25 años con mentores son docentes de escuela que compatibilizan la docencia con el acompañamiento de los profesores principiantes. Los resultados indican que la mentoría tiene un impacto positivo en el bienestar de los profesores principiantes. Relacionado con programas de mentoría, en un estudio de Cuellar, González, Espinoza y Cheung (2019), los entrevistados manifestaron que un 'buen mentor' debe demostrar sólidos saberes teóricos, procedimentales y estratégicos. Entre los conocimientos relativos a la teoría, se identifican como medulares aquellos referidos a liderazgo y gestión escolar, políticas educativas, funcionamiento del sistema educativo y aprendizaje de adultos. En relación con los procedimentales, los participantes destacan la importancia de que el mentor conozca cómo actuar en los distintos ámbitos que implica la dirección escolar; lo que está muy ligado al conocimiento estratégico, concerniente a cuándo actuar y con qué herramientas abordar el problema, dependiendo del propósito que se persiga.

Ávalos (2016), presenta la revisión de literatura entorno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo); que analizan las situaciones de abandono (factores que afectan); en cuarto lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

El líder educativo debe tener conocimiento del funcionamiento de las rutas ocupacionales que se ofrecen en su escenario laboral y recibir educación en servicio sobre los estándares y comprender el nivel de complejidad de cada uno para poder proveer las oportunidades de inducción que los docentes necesitan. Finalmente, cabe destacar que existen investigaciones recientes donde se reafirma que la principal demanda en torno a la diversidad se concentra en la dimensión didáctica de la labor educativa y el peso que tiene la presión por cumplir estándares y lógicas escolares burocratizadas que agregan complejidad al trabajo docente y en la necesidad de dar un trato igualitario, evitando visibilizar en exceso las diferencias para no generar efectos negativos (Cisternas, 2016; Jiménez & Montecinos, 2018; Ruffinelli, et al., 2017).

Este capítulo nos permitió analizar desde un marco teórico, empírico y normativo la importancia de llevar a cabo esta investigación. Sin duda la investigación del rol del líder en la inducción es vital para poder proponer nuevas guías y facilitar los procesos de la educación en servicio.

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

En este capítulo se presenta el método que se utilizó en la investigación propuesta para describir el rol del líder educativo en el proceso de inducción para maestros ocupacionales del sistema público de enseñanza en Puerto Rico. El capítulo consta de las siguientes secciones; la metodología en donde se describe el método seleccionado basado en lo que los expertos recomiendan para el tipo de estudio que se llevó a cabo, el diseño adecuado para el mismo, la selección de participantes adecuados para llevar a cabo el estudio, el escenario seleccionado, el procedimiento del estudio, cómo se llevó a cabo la recopilación de la información, el análisis de la información y los aspectos éticos que estuvieron presentes en una investigación.

Las preguntas de investigación que guiaron la investigación fueron las siguientes;

Pregunta general:

¿Cómo los líderes de 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales?,

Preguntas específicas:

1. ¿Cuáles son las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante en las escuelas referidas?
2. ¿Cómo han incidido dichas prácticas en el desempeño del maestro principiante?
3. ¿Cuáles ha sido los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar en sus comunidades escolares el proceso de inducción?

4. ¿Cuáles son las recomendaciones de estos líderes educativos para la implantación de política educativa sistémica encaminada a la institucionalización del proceso de inducción?

Método

Para el desarrollo de la investigación se utilizó la metodología cualitativa. La investigación cualitativa es un cuerpo de conocimientos que conforman los distintos diseños y estrategias de recopilación de datos o información de naturaleza textual o narrativa. El estudio cualitativo apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos. Desde esta perspectiva metodológica se describió detalladamente cómo los líderes educativos interpretaban y llevaban a cabo el proceso de inducción y el significado que le adjudicaban al mismo para el apoyo de la docencia de los maestros principiantes. Estos elementos se contemplan en lo que Merriam y Tisdell (2016) indicaron al afirmar que en la investigación cualitativa se tiene interés de entender cómo las personas interpretan sus experiencias, como construyen su mundo o ambiente y que significado les otorgan a sus experiencias. Hernández y Méndez (2018) mencionan, entre los propósitos centrales del análisis cualitativo: (a) explorar los datos e imponerles una estructura, (b) descubrir patrones, temas o categorías en los datos; que a su vez posibiliten, y (c) otorgarles sentido y explicarlos en función del planteamiento del problema.

Por estas razones, se identificó el método cualitativo como el más idóneo para la investigación propuesta. Consideramos que ante el fenómeno que se estudió fue importante escuchar las voces de los protagonistas en sus escenarios naturales para

describir cabalmente las experiencias y las dimensiones del fenómeno, así como el significado que adjudicaron los directores a dichas experiencias y las potenciales soluciones que podrían guiar el establecimiento de políticas, normas y procedimientos para fortalecer el proceso de inducción de los maestros ocupacionales en el sistema público de enseñanza en Puerto Rico.

Diseño

Utilizamos el estudio de caso como diseño para la investigación. Yin (2018) expuso que la utilización del estudio de caso como diseño de investigación puede contribuir a nuestro conocimiento acerca de un individuo, grupo u organización social. Creswell y Guetterman (2019), definen el estudio de caso como la exploración profunda de un sistema limitado que tiene como base una extensa recopilación de datos. Cuando se utiliza el estudio de caso como diseño, se examinan los principios y suposiciones en una sociedad, tanto y en cuanto estas se relacionen con la indagación en torno al caso bajo estudio. Rule & Mitchell (2015) destacan el valor de los estudios de casos como procedimiento para la producción de conceptos y esquemas teóricos, enfatizando en la relación existente entre investigación, teoría y práctica para proponer un esquema de producción teórica, basado en cuatro dimensiones: (1) teoría del caso, que plantea la construcción del caso de estudio entre los participantes y las partes interesadas; (2) teoría para el caso, a partir de un modelo deductivo que permita verificar la teoría a través de un estudio de caso; (3) teoría desde el caso, mediante procedimientos inductivos que permitan generar teoría a partir del caso; y (4) entre la teoría y el caso, mucho más complejo, a través de un modelo dialógico en donde la deducción y la

inducción suponen una progresión lineal que va de la teoría a la investigación, o viceversa (Rule & Mitchell, 2015).

Los estudios de caso abarcan más complejidad que un informe de caso típico, ya que incorporan múltiples flujos de datos combinados de manera creativa, en tal sentido, el detalle y riqueza, es que ayudan a los lectores a comprenderlo, así como a determinar si los hallazgos podrían ser aplicables más allá de ese entorno (Alpi y Evans, 2019). Creswell (2018) define el estudio de caso como, “Un diseño de investigación que se encuentra en muchos campos, especialmente la evaluación, en el que el investigador desarrolla un análisis en profundidad de un caso, a menudo un programa, evento, actividad, proceso o una o más personas” (p. 30). Creswell y Guetterman (2019) afirmaron que este tipo de investigación se utiliza cuando el problema de investigación requiere una exploración o entendimiento de un fenómeno. Yin (2017) describe las características críticas de los estudios de caso. Primero, los estudios de caso investigan “un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2017, p. 18). El fenómeno y su contexto están entrelazados, pero el caso debe representar un sistema acotado, en el que el caso está claramente definido y delimitado (Merriam & Tisdell, 2015). En segundo lugar, los estudios de caso abordan toda la complejidad de un problema de investigación al incorporar múltiples fuentes y tipos de evidencia (Yin, 2017).

El método de estudio de casos es particularmente útil para investigar intervenciones educativas porque proporciona una descripción rica de todos los factores interrelacionados. Tanto los diseños de caso único como los de múltiples casos son

aceptables y comunes (Merriam y Tisdell, 2015; Stake, 1995; Yin, 2017). Al elegir un caso simple en lugar de un diseño de caso múltiple, se pueden aplicar cinco fundamentos; el caso único puede ser (i) crítico, (ii) inusual, (iii) común, (iv) revelador o (v) longitudinal (Yin, 2017). Por lo general, se utilizan varios casos para replicar una intervención y presentar un contexto diferente. En un estudio de caso múltiple, hay una similitud entre los casos, lo que permite a los investigadores analizar y encontrar diferencias específicas que son replicables o transferibles a contextos similares.

En la investigación utilizamos el estudio de caso colectivo (i.e., múltiple). Específicamente, trabajamos el caso de tres líderes educativos (directores escolares). Estos dirigían escuelas superiores, de la zona norte de Puerto Rico, con ofrecimientos ocupacionales. Cada líder constituyó un caso del cual se describieron las prácticas utilizadas para la inducción del maestro principiante con especialidad en el área ocupacional. También se describieron los significados que adjudicaron tanto los líderes como los maestros participantes en el proceso de inducción a las experiencias que conforman dicho proceso. El estudio de caso permitió reconocer y comprender a profundidad la particularidad de este fenómeno para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo (Cresswell & Poth, 2018).

Rule & Mitchell (2015) destacan el valor de los estudios de casos como procedimiento para la producción de conceptos y esquemas teóricos, enfatizando en la relación existente entre investigación, teoría y práctica para proponer un esquema de producción teórica. Los programas para el proceso de inducción “deben ser una respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional”. Se utilizarán diversas

maneras para describir, decodificar, traducir y otorgar significado a los fenómenos que ocurren en un espacio social.

El diseño de investigación de este estudio permitió explicar los procedimientos utilizados y la validez de las conclusiones, incluyendo la información pertinente para entender y demostrar la capacidad de replicar los resultados de la investigación (Abreu, 2015). La estructura metodológica que se utilizó fue en sintonía con el enfoque seleccionado como condición para garantizar la validez de los resultados. Se mostraron cada uno de los procedimientos a realizarse para lograr la recopilación y el análisis de los datos recopilados. Todo el proceso se llevó a cabo de forma sistemática, teniendo en cuenta que, si el diseño está concebido cuidadosamente, los resultados en el producto final del estudio tendrán mayores posibilidades de éxito en la generación de conocimiento (Hernández, et al., 2014).

Selección de participantes

La selección de los participantes fue intencional. En la selección intencional se identifican los sujetos, casos o elementos que tengan o puedan ofrecer la información necesaria para contestar las preguntas de investigación (Creswell & Poth, 2018). La selección intencional también implica localizar la unidad de análisis desde la subjetividad. Esto requiere que el investigador debe saber qué puede ofrecer la información y desde el inicio, debe saberse dónde se encuentra la unidad de análisis. Entre las ventajas de la utilización de la selección intencional se encuentran las siguientes: es de fácil ejecución, usualmente asegura que participen los sujetos que se contactan, le añade credibilidad al proceso y propicia la recopilación de información necesaria.

Proponemos identificar 3 líderes educativos quienes dirigían escuelas con ofrecimientos curriculares ocupacionales y 6 maestros ocupacionales que se encontraban en el proceso de inducción. La inducción es esa etapa inicial del primer y segundo año que marca la transición entre la vida universitaria y el inicio en las labores en la profesión docente. Estos ofrecieron información detallada y fidedigna en torno a las experiencias vividas durante el referido proceso. Para proteger a todas las personas involucradas en la investigación, se siguió el protocolo establecido en el Recinto de Río Piedras, se solicitó el permiso para realizar la investigación, ya que se utilizó la interacción presencial con seres humanos en estos estudios. Además, se desarrolló un plan de control de exposición al SARS-CoV-2 (Plan Control Exposición COVID-19).

Una vez se contó con el permiso del Comité Institucional para la Protección de Sujetos Humanos en la Investigación (CIPSHI), citó los potenciales participantes a una entrevista presencial, siguiendo la estructura de la entrevista del primer contacto (Apéndice A). En ese primer contacto se discutieron los siguientes aspectos; presentación de la investigadora, propósito de la investigación, se discutió el documento del consentimiento informado y se acordó una fecha para la entrevista. El consentimiento informado contenía una explicación sobre el tema de investigación y el propósito de esta. Se le proveyó espacio para hacer preguntas que estimaran necesarias para asegurar que entendían los procedimientos, riesgos y beneficios que conllevó participar de la investigación. Se les instruyó sobre la posibilidad de que la investigación se lleve a cabo en modalidad presencial o virtual. De requerir que fuese virtual, se utilizará la plataforma escogida por el participante sin que tenga que incurrir en ningún gasto. Se notificó sobre posibles riesgos y beneficios asociados a su

participación, la confidencialidad y derechos del participante. Una vez el participante tenía aclarados todos los puntos y el investigador terminó toda la explicación, se procedió a escribir el nombre del participante, nombre del investigador, firma del participante, firma del investigador y la fecha en que se firma el documento por ambas partes.

Como ya se indicó, la selección intencionada de 3 directores y 2 maestros de cada una de las escuelas que dirigen estos líderes. El total de participantes fue de 3 directores y 6 maestros principiantes de 3 las escuelas superiores.

Los directores fueron de escuelas superiores que tengan ofrecimientos ocupacionales. El director escolar es el líder educativo dentro del centro escolar responsable ante el secretario de educación y el Consejo Escolar del desenvolvimiento académico y administrativo de la escuela.

Los 6 maestros seleccionados fueron aquellos que ofrecen cursos ocupacionales. Un maestro ocupacional es el docente especialista en materias que capacitan al estudiante en una ruta de empleo. En la actualidad, el Departamento de Educación a través de la Secretaría Ocupacional y Técnica provee 45 especialidades dentro de 6 programas ocupacionales. El método de selección intencional de los sujetos de la investigación fue por criterios. En la selección por criterios se identificaron y eligieron sujetos con un mismo perfil o características específicas en torno al fenómeno que se estudia.

Características de los participantes

Los directores que se escogieron fueron de escuelas superiores de la zona norte de Puerto Rico y cuyas escuelas tenían ofrecimientos ocupacionales. Esos directores

fueron escogidos por su experiencia de tres años o más y peritaje en el diseño y desarrollo de planes de inducción para los maestros principiantes en escuelas superiores con ofrecimientos ocupacionales que dirigen o han dirigido. Esta selección de participantes se les considera homogénea, ya que las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares (Hernández, et al., 2014).

Se seleccionaron maestros que tenían uno a tres años de experiencia docente en el área ocupacional y que se encuentran en proceso de inducción. Marcelo y Vaillant (2017) indicaron que el proceso de inducción de un maestro puede durar hasta dos años. El DEPR considera a un maestro de uno o dos años, un maestro en etapa transitoria o probatoria. Se escogió el nivel superior porque es el DEPR ha establecido que es el nivel donde el maestro ocupacional imparte los cursos de las distintas especialidades ocupacionales conducentes a certificados.

Escenarios

Un paso importante en el proceso de investigación es llevar a cabo la investigación en el lugar donde los participantes experimentan el tema o problema en estudio (Creswell y Creswell 2017). La selección de la región de Norte de la Isla de Puerto Rico obedeció al propósito de contar con un área accesible para llevar a cabo a la investigación. Para el año escolar 2022-2023 la zona norte contaba con 47 escuelas superiores con ofrecimientos ocupacionales. La selección fue aleatoria entre una lista de potenciales escuelas que cumplían con los criterios. Se le solicitó a la Oficina de Recursos Humanos del DEPR una lista de escuelas de esa zona que tenían maestros ocupacionales con uno a tres años de servicio y directores con tres años o más

dirigiendo escuelas con ofrecimientos ocupacionales y que cumplieran con los criterios de selección.

Procedimiento

El procedimiento se inició con la solicitud de permiso al Comité Institucional para la protección de seres humanos (CIPSHI) para llevar a cabo la investigación y la presentación del Plan de control de exposición a COVID-19 para investigaciones de campo (Apéndice G) que es requisito para investigaciones presenciales. En la política pública del Programa Graduado de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras UPRRP, se establece que cada investigación de campo debe tener un Plan de control de exposición a COVID-19 personalizado a las condiciones, escenarios y particularidades de la investigación. El plan debe cumplir con las medidas necesarias para la protección de nuestros investigadores, personal y estudiantado, así como de las personas que dan apoyo o que son participantes de las investigaciones. Una vez autorizado el protocolo para la investigación, se procedió a identificar los expertos para la evaluación de los protocolos.

El primer contacto con los directores y los maestros fue de forma telefónica para solicitarles sus correos electrónicos. Una vez se obtuvieron los correos electrónicos se procedió a enviarles una carta de invitación a una primera reunión. En la carta se solicitó que indicaran la modalidad que preferían para que se llevara a cabo la misma. La modalidad que escogieron los participantes fue presencial, se solicitó que indicaran la fecha y la hora adecuada para llevar a cabo la misma.

El día determinado para la primera entrevista individual, se compartió el consentimiento informado y se procedió a la firma del referido documento con aquellos

que aceptaron la invitación a colaborar en la investigación. Esa carta se les indicó en qué consistía la investigación, cuál sería el procedimiento que se utilizaría, los beneficios, sus responsabilidades y las ventajas y desventajas de participar del mismo y donde se certificó que su participación era libre y voluntaria como parte del estudio. Además, se coordinaron las fechas para las entrevistas. A continuación, se detallan las técnicas que se utilizaron, sus descripciones y la calidad interpretativa de las mismas.

Técnicas para la recopilación de la información

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, otros seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias "formas de expresión" de cada unidad de muestreo. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, prácticas, experiencias, vivencias y roles manifestados en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (Hernández Sampieri, 2018). El proceso de la recopilación de información se llevó a cabo con una serie de pasos. Primero se identificaron las fuentes de información, o sea los sujetos que pueden proveer la información. Segundo, se identificó la localización de las fuentes y se trabajó con la ubicación el acceso y los permisos. Tercero, se determinó el medio para recopilar la información y se determinaron las técnicas a utilizarse. Por último, el cuarto paso fue la organización de la información para su análisis y de esta forma facilitar el análisis. Creswell y Creswell (2017) indicó que el entrevistador cualitativo, por lo general recopila información de diferentes fuentes. En este estudio de caso se utilizaron las entrevistas semiestructuradas, las observaciones y el análisis de documentos. Los protocolos de

entrevista de directores y maestros fueron evaluados utilizando una planilla para la evaluación de la entrevista (Apéndice B). La planilla contó con las siguientes secciones; acuerdo de participación, área de peritaje, fecha de evaluación y firma del experto. La sección de evaluación incluyó la pregunta de investigación, pregunta guía, recomendaciones y observaciones y los criterios para la evaluación fueron; por correspondencia, relevancia y redacción.

Entrevista

La entrevista es un método para inquirir en el que se da un intercambio de ideas a través de una conversación entre dos personas. El propósito de las entrevistas es comprender las experiencias vividas por otras personas y el significado que estas le otorgan a las mismas. El estilo de entrevista que se utilizó fue semiestructurado. Se utilizó una guía de preguntas para directores y otra independiente para los maestros. Ambas entrevistas se llevaron a cabo por mutuo acuerdo. La guía de preguntas para los maestros (Apéndice C) contiene una sección demográfica, se presenta una descripción general del proyecto y características de la entrevista. Las dimensiones de preguntas incluidas en el documento son; situación del maestro principiante, programa y prácticas de inducción, participación en programas de inducción y resultados de los programas de inducción. La guía de preguntas para los directores (Apéndice D) contiene una sección demográfica, se presenta una descripción general del proyecto y características de la entrevista. Las dimensiones de preguntas incluidas en el documento son; aspectos administrativos, situación del maestro principiante, prácticas de inducción y resultados de los programas de inducción. Esta guía de preguntas ayudará a que las respuestas

muchas veces no son necesariamente breves y esto facilitó la profundización de las preguntas específicas.

Un panel de expertos evaluó la guía de preguntas de las entrevistas directores y maestros. El panel de expertos lo constituyó un maestro del área ocupacional y un director de una escuela superior que contenga ofrecimientos ocupacionales, un profesor universitario del área de liderazgo educativo y un profesor de investigación y evaluación educativa de una universidad del estado, universidad privada o del mismo sistema educativo que esté destacado en el nivel central del DEPR con doctorado en educación y una trayectoria profesional vinculada con de planes de educación en servicio. Se les entregó una plantilla para cada protocolo de preguntas de directores y maestros, ellos hicieron la evaluación de las preguntas y determinaron el nivel de relevancia de cada una. Se dispuso de un espacio de observaciones al lado de cada pregunta en la cual hicieron su reflexión sobre la misma. La estructura de la planilla se divide de la siguiente manera; sección de acuerdo de participación donde el experto aceptó participar, el nombre el experto, área de peritaje, fecha de la evaluación y la firma del experto. Se proveyeron instrucciones sobre cómo contestar las preguntas y dónde debe escribir sus recomendaciones y observaciones. Para cada pregunta se pidió que evaluaran utilizando los criterios de correspondencia, relevancia y redacción, así como las observaciones y recomendaciones de cada una. Las recomendaciones de los expertos se integraron en la reformulación de preguntas y en la integración de preguntas nuevas.

La entrevista es un diálogo que se establece entre el investigador y los participantes (Valles, 2014), y como tal constituye una herramienta fundamental para la investigación cualitativa. Durante la formulación de las preguntas de la entrevista se

sugiere elaborar un guion que abarque los temas relacionados con los objetivos y conceptos del estudio, para obtener información sobre el fenómeno y captar todos sus aspectos, desde la perspectiva de los participantes (Valles, 2014). El objetivo de las entrevistas fue captar, de una manera reflexiva, las experiencias de directores y maestros relacionadas a la práctica de la inducción. De acuerdo con Cresswell y Poth (2018), los datos que se recopilan mediante entrevistas en persona son guiadas por las preguntas de investigación, pero son lo suficientemente desestructuradas como para permitir el descubrimiento de nuevas ideas y temas.

La investigación se llevó a cabo siguiendo el plan de control de exposición al SARS-CoV-2 con la guía de recomendaciones para llevar a cabo entrevistas de forma virtual. Esta guía contempló incluir en el consentimiento informado la observación de que al utilizar plataformas virtuales no podemos controlar el acceso que tengan terceros dentro de las mismas. También se incluyó cómo se manejará la confidencialidad, ya que por medio de las plataformas digitales se puede identificar quién es la persona que provee la información. Se solicitó permiso para grabar la entrevista y las mismas fueron transcritas ad verbatim.

Descripción. Yin (2018) indicó que la entrevista es una de las principales fuentes de información en un estudio de caso. Por el tipo de investigación que llevamos a cabo, la entrevista semiestructurada fue la que se ajustó con el tema y las fuentes que fueron impactadas. La entrevista semiestructurada le permite al investigador preparar una guía de preguntas, pero no se restringe a esas, sino que le permite realizar al momento de la entrevista preguntas adicionales que entienda son necesarias para entender la unidad de estudio (Hernández et al., 2014). Su propósito, según Seidman et al. (2019), es

comprender las experiencias vividas por otras personas y el significado que estas le otorgan a las mismas; implica investigar qué pasó y por qué razón. La entrevista puede tener seis modalidades; individuales, por vía telefónica, videollamadas, vía correo electrónico o preguntas abiertas en cuestionarios.

En el caso de la investigación que trabajamos se consideró dos posibles modalidades, pero los participantes optaron por la modalidad individual. En la modalidad individual obtuvimos respuestas de un solo participante a la vez, en un tiempo determinado. La finalidad de esta entrevista fue para lograr un punto de saturación respecto al fenómeno bajo estudio. Cada escenario tenía un protocolo distinto y, por lo tanto, se consideró la opción que se adaptó al protocolo del contexto o a una petición de los participantes de la investigación.

Evidencia de la Calidad Interpretativa. La credibilidad se mantuvo ya que en la investigación se interpretó la información a partir de lo que el participante indicó. Se incluyeron las citas directas de las entrevistas. Se conservó la correspondencia presentando la información desde el punto de vista de los participantes, para no afectar su significado. Se utilizó la evaluación de expertos para la revisión del contenido, pertinencia y estructura de la entrevista. La dependencia se estableció utilizando recursos para uniformar los procesos. Se estructuró el protocolo de CIPSHI para la administración, se solicitaron permisos para acceso, permisos para participar que incluyeron el consentimiento y/o asentimiento informado y el entendimiento de procesos éticos. Se evaluó la transferencia de los hallazgos de estas entrevistas. Se tomó en cuenta el contexto del problema, del ambiente, el perfil de los sujetos, la descripción del escenario y el momento histórico. La confirmación se llevó a cabo velando que el

proceso fuera uno libre de sesgos del investigador. Las evidencias preliminares incluyeron; contenido de preguntas guías, la correspondencia entre el contenido y las preguntas del investigador. Las evidencias secundarias incluyeron la revisión de expertos, las entrevistas cognitivas y se incorporaron los cambios antes de la ejecución piloto o práctica. Las evidencias terciarias se llevaron a cabo con la ejecución piloto con un director y con un maestro.

Observación

La observación se consideró la médula espinal del conocimiento científico y se convirtió también en el eje que articuló la metodología de la investigación cualitativa. Observación cualitativa No es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández et al., 2014). Las observaciones pueden ser participativa, no participativa o puede haber un cambio de roles. El tipo de observación que utilizamos fue la observación no participativa. Con la observación se logró la correlación entre la información ofrecida por el director(a) y la de los maestros en inducción y sus gestos durante la respuesta.

Descripción. La observación que se llevó a cabo será no participativa (Apéndice E). En este tipo de observación el observador no tendrá la necesidad de formar parte del escenario ya que su observación será desde afuera. Se llevará a cabo una observación enfocada, en la cual el observador haya descartado qué no va a observar y estará definido un foco de interés y de pertinencia para el estudio (Lucca & Berríos, 2009). Las

observaciones se hicieron durante la entrevista. Se anotaron los gestos y la comunicación no verbal durante el proceso de entrevista.

Evidencia de la calidad interpretativa. El proceso que se seguirá será conforme a lo que recomienda la literatura. Primero, se identificó el lugar donde se realizarán las observaciones acerca del fenómeno bajo estudio y que en nuestro caso serán escuelas superiores del DEPR. Durante las entrevistas se hicieron notas descriptivas y reflexivas.

Análisis de documentos

Se llevó a cabo un estudio de evidencia documental sobre las prácticas de inducción y se observaron las mismas en el contexto seleccionado: tres escuelas públicas secundarias de la región norte de Puerto Rico donde cada una de ellas constituye un caso porque se examinará el fenómeno a profundidad. Luego se compararán los hallazgos entre escuelas con el propósito de identificar patrones de convergencias y discrepancias que permitan describir el fenómeno. La revisión de documentos proporcionó evidencia de los procesos de inducción en las escuelas, además de corroborar la información que se obtenga de las entrevistas. Dentro de los documentos que se proponen revisar se encuentran los siguientes; Carta Circular 2-2016-2017 sobre los principios y normas para la implementación de actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional en el DEPR, Carta Circular 06-2019-2020 de política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo, Carta Circular 021-2021-2022 "Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS, Carta Circular 013-2021-2022 "Política Pública del Proceso de Aprendizaje Basado en el trabajo (WBL)", Circular 29-2021-2022 "Política Pública Sobre las Normas para la

Organización de la Oferta Ocupacional y Técnica en el Nivel Secundario y en las Escuelas Ocupacionales de las Instituciones Correccionales, los formularios del DEPR identificados como DE-16 del director escolar y DE-16 del maestro que contienen sus tareas y funciones del puesto de director escolar y maestro según corresponde y otros documentos que puedan surgir durante el proceso de la investigación.

La técnica de recopilación de información es una de las más importantes a la hora de realizar un estudio de caso porque enfrenta al investigador con documentos oficiales privados y de los participantes (Creswell, 2013). Existen diversas aproximaciones teóricas y metodológicas en el análisis de documentos que permiten de manera válida, interpretar textos y documentos de forma explícita o implícita. Los autores plantearon que el análisis de contenido lo que revela es en definitiva el sentido que emerge del texto. Esta técnica es un recurso muy valioso en la investigación cualitativa. En la sección de descripción se detalló cómo se llevó a cabo el análisis y la calidad interpretativa.

Descripción. El proceso que se llevó a cabo constará de seis pasos. Primero, se identificarán los tipos de documentos que serán necesarios para responder las preguntas de investigación. Estos documentos fueron diseño de excelencia escolar ocupacional escolar, modelo curricular, reglamento y agendas de reuniones profesionales. Segundo, se consideraron tanto los documentos públicos como los privados. Tercero, se comunicó acerca del uso que se dará a la información del documento. Cuarto, se solicitó permiso para acceder y/u obtener el documento. Quinto, una vez se obtenga el permiso, se realizó una examinación de este desde la perspectiva de su completitud, autenticidad y utilidad. Sexto, se seleccionó y registró la

información de los documentos. En esta técnica se recopilaron documentos públicos y privados de participantes o lugares que se relacionaban con el fenómeno bajo estudio. Se contempló el análisis de publicaciones, récords, minutas, cartas, entre otros. Cada documento se identificó y el proceso de corroboración fue desde la rigurosidad de su publicación. El análisis de los documentos ayudó en la familiarización con la unidad de estudio y la información que los participantes habían provisto en las entrevistas. Para la revisión y análisis de los documentos se tomaron en cuenta tres criterios: el primero que los documentos contengan información relevante para entender el caso bajo estudio; su autenticidad y credibilidad (si es original y si provee fuentes genuinas) y finalmente, su significado (que quiere decir en relación con el propósito de estudio). La guía de preguntas (Apéndice C y D) será sometida a un panel de expertos para evaluar su construcción. Este panel estará constituido por tres personas: un especialista en liderazgo educativo, un especialista en investigación educativa y un profesor universitario.

Evidencia de la calidad interpretativa. Desde la recopilación de información, se contribuye a la profundidad sobre la interpretación. La calidad de la información que se obtiene desde la fuente es sumamente relevante (Ortíz, 2015). En el caso de los textos o documentos se corroboró su autenticidad y localización. Se incluyeron citas textuales o fragmentos de textos. La dependencia se mantuvo estructurando el proceso investigativo para la recopilación de la información. En la evidencia preliminar se evidenció que los documentos tenían correspondencia con el contenido y las preguntas de investigación. En las secundarias los expertos observaron que los documentos fueran relevantes y pertinentes. En las terciarias se recopiló la información de una forma

adecuada y que contenga la información necesaria. Se utilizarán artículos de revistas científicas, que son evaluados críticamente por editores y dictaminadores expertos antes de ser publicados (Creswell, 2013).

Técnicas para el análisis de la información

En este sentido, el análisis de información es el paso más crítico en la investigación cualitativa. Es un proceso que consisten consolidar, reducir e interpretar los datos que las personas aportaron y lo que el investigador ha visto o leído; esto significa dar sentido a los datos teniendo en cuenta las preguntas de investigación realizadas. Según Creswell y Guetterman (2019) existen seis procesos que pueden llevarse a cabo en el análisis de información. Primero, se prepara y organiza la información. Segundo, se explora y codifica la información. Tercero, se codifica para el desarrollo de la descripción y los temas. Cuarto, se representan los hallazgos. Quinto, se valida la precisión de los hallazgos.

Para esta investigación se utilizó el método Wolcott (1994). En este método el análisis de la información se llevará a cabo en tres etapas; descripción, análisis e interpretación. En la descripción se proveerá un relato de lo que ocurrió y se observó. En el análisis se ampliará y extenderá la explicación de la descripción y en la interpretación se le dará sentido, significado y utilidad en el contexto de lo que se investiga. Lucca y Berríos (2009), presentaron una pregunta que el investigador debe plantearse al trabajar con cada uno de estos:

1. Descripción: ¿Qué está ocurriendo?
2. Análisis: ¿Qué relación guardan unos elementos con otros y cómo interactúan para producir un fenómeno?

3. Interpretación: ¿Cuál es el significado y para qué sirve?

Para el análisis de casos entre sí se preparó una matriz para cada etapa del análisis. Se utilizará una página para preparar cada matriz ya que Miles, Huberman & Saldaña (2019) sugirieron que en la medida que sea posible, cada matriz ocupe una sola página para que cumpla su función de visualización rápida del caso o casos en sus dimensiones analíticas centrales.

Se utilizó el programa NVivo para la codificación de las entrevistas transcritas. El programa de Nvivo posee herramientas para analizar, consultar y explorar que sirven de apoyo al campo de la investigación cualitativa, ya que ayuda al usuario en el ahorro de tiempo y esfuerzo cuando se requiere hacer codificación de textos, audios, bases de datos (conjunto de datos), entre otros, así como también es una excelente herramienta de ayuda para realizar actividades como lo son la elaboración de modelos, informes, tablas, etc. (Chaves et al., 2013). NVivo nos ayudó a dar los primeros pasos para categorizar nuestros datos, y sirvió para organizar y recuperar material en diferentes formatos. Cada vez que utilizamos NVivo para una investigación ésta se incluye como nuevo proyecto (Sabariego, 2018). La categorización es asignarles códigos a fragmentos de información significativas para facilitar el manejo de los archivos. La codificación es un proceso teórico-analítico el cual requiere prestar atención tanto a los datos como a las unidades de análisis con las que estamos trabajando (Merriam & Tisdell, 2016), Una vez generados los códigos y llegado a la saturación de estos (encontrar un número de repeticiones consistente en cada código), puede generar el reporte del sistema de códigos. Luego que se finalice la codificación, la investigadora procedió a revisar las categorías y subcategorías para identificar si son inclusivas o

exclusivas para consolidarlas y conservar aquellas consideradas exclusivas. El análisis respondió a la creación de una descripción amplia del fenómeno bajo estudio. Se presentó primero la descripción de cada caso y luego se compararon.

Aspectos éticos

El proceso de investigación se comenzó cuando contamos con la aprobación el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI). El CIPSHI es el comité institucional de revisión o Institutional Review Board (IRB) de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. La misión del CIPSHI es salvaguardar los derechos y el bienestar de los seres humanos que participan como sujetos de estudio en las investigaciones del Recinto de Río Piedras. Para lograr su misión, el CIPSHI revisa y autoriza los protocolos de investigaciones con participantes humanos como sujetos de estudio y mantiene a la comunidad universitaria informada acerca de los aspectos y principios éticos (autonomía, beneficencia y justicia) y normativas o regulaciones concernientes. Este comité tiene la responsabilidad de velar que en los proyectos de investigación se garanticen la voluntariedad y la intimidad del individuo y se minimicen los riesgos de daño físico, mental, emocional, social, económico y legal, entre otros. Además, el CIPSHI evalúa y contrapone los posibles riesgos a los beneficios esperados de la investigación.

Antes de realizar las entrevistas se les notificó a los participantes el compromiso, objetivos y el tiempo necesario para llevar a cabo el estudio. Se investigó bajo un marco ético en el sentido de que el investigador debe reflexionar sobre las posibles consecuencias que tendría que el participante hable de ciertos temas. También se les informó a los participantes sobre los riesgos de participar, que tendrán derecho a revisar

las entrevistas una vez sean transcritas y que podrán retirarse de la investigación en cualquier momento (Cresswell y Poth, 2018). El día de la entrevista se le explicó de nuevo el procedimiento y se les entregó el documento de consentimiento informado (Apéndice, F) para que lo lean y de estar de acuerdo, lo firmen. Todos los documentos generados por la investigación, incluyendo las grabaciones y el consentimiento informado, se guardaron en un archivo con llave y en un archivo electrónico por un periodo de cinco años. Al finalizar el término establecido, los documentos serán destruidos mediante máquina trituradora y los archivos electrónicos serán borrados. Sólo la investigadora y el director de la disertación tendrán acceso a la información recopilada para guiar el proceso de análisis.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Introducción

En este capítulo, se presentan los hallazgos provenientes de las entrevistas semiestructuradas, las observaciones y el análisis de documentos normativos del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR). El propósito de esta investigación fue investigar el rol del líder educativo en el proceso de inducción de maestros ocupacionales de escuelas superiores en una región educativa del sistema público de enseñanza en Puerto Rico. Según se discutió en el capítulo denominado Revisión de literatura, Ronfeldt & McQueen (2017) encontraron que la inducción predice la retención o abandono de los profesores principiantes. Algunos docentes logran enfrentar con éxito los primeros años, adaptándose rápidamente a las culturas escolares en que se insertan; mientras, existe un porcentaje considerable que será superado por los contextos escolares, lo que incide en la decisión de abandonar la profesión (Solís, et al., 2016).

La pregunta principal de esta investigación fue: ¿Cómo los líderes de tres escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales? Las específicas fueron: ¿Cuáles son las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante en las escuelas referidas?, ¿Cómo han incidido dichas prácticas en el desempeño del maestro principiante?, ¿Cuáles han sido los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar en sus comunidades escolares el proceso de inducción? y ¿Cuáles son las recomendaciones de estos líderes educativos para la

implantación de política educativa sistémica encaminada a la institucionalización del proceso de inducción?

Proceso para la recopilación de información

El proceso para la recopilación de información comenzó tan pronto se recibió la autorización del Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) el 6 de febrero de 2023. Además, del permiso que otorga el Departamento de Educación de Puerto Rico para la realización de investigaciones en las escuelas del sistema público de enseñanza Carta Circular 03-2023-2024 (Política Pública sobre el Procedimiento de Radicación de la solicitud de Autorización para Realizar Investigaciones y sus Fases Relacionadas en el Departamento de Educación de Puerto Rico). La fase de recopilación de información consistió en: coordinar con los directores escolares y con los maestros las reuniones para orientación; llevar a cabo las orientaciones; recoger los consentimientos informados firmados; y llevar a cabo las entrevistas, en los lugares que seleccionaron los participantes. Se realizó una entrevista a tres directores escolares, a seis maestros de tres escuelas adscritas al Departamento de Educación de Puerto Rico. Además, se analizaron los siguientes documentos en las escuelas: organización escolar, programa de clases del maestro, evaluación del docente ocupacional y el Diseño de Excelencia Escolar. Cabe destacar que solo un líder educativo presentó un modelo escrito para llevar a cabo el proceso de inducción en la escuela que dirige, pero el mismo lo creó un compañero director de otra escuela. Cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente una hora.

Descripción de los casos

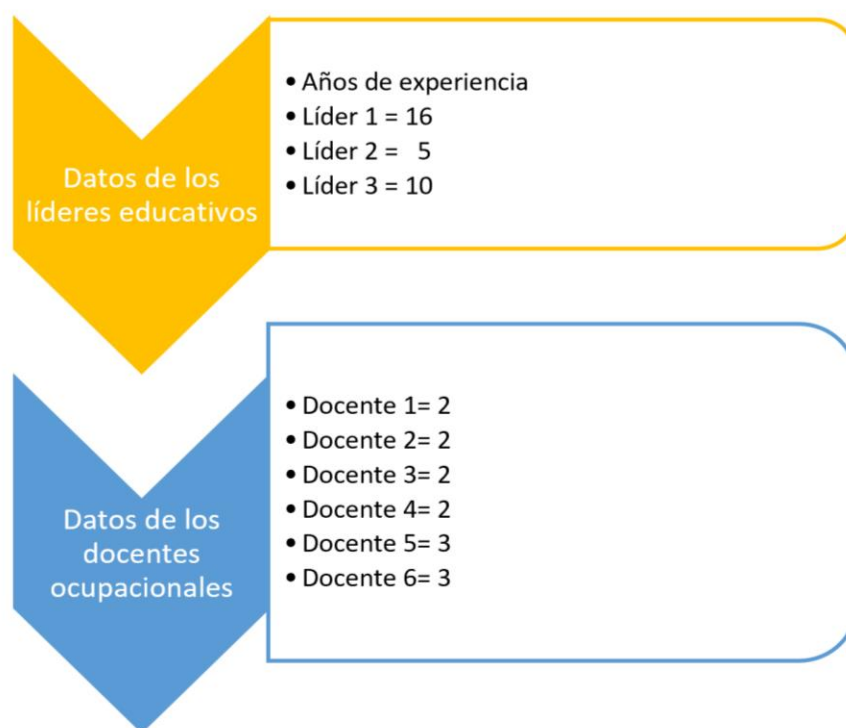
Los casos fueron los tres líderes educativos (directores escolares) y sus prácticas relacionadas con el proceso de inducción para maestros principiantes de materias ocupacionales de escuelas superiores. Con cada uno de ellos se llevó a cabo una entrevista semiestructurada. Una característica de los líderes educativos es que todos fueron maestros académicos antes de ser directores escolares.

Además, se entrevistaron dos maestros en cada una de las tres escuelas que constituyeron los escenarios de investigación, para un total de seis. Todos son maestros de materias ocupacionales de escuelas superiores. Un detalle que caracteriza a los docentes participantes de la investigación es que todos fueron nombrados por reclutamiento especial. El DEPR contrata a estos docentes conforme a lo que se estipula en la Carta Circular 042-2021-2022 (Política Pública sobre el Reclutamiento del Personal Docente de las Escuelas y del Nivel Postsecundario en el Departamento de Educación de Puerto Rico para el Año 2022-2023). Al evaluar ese documento encontramos que para que un docente sea nombrado bajo esa categoría deben existir las siguientes condiciones; no existe registro continuo para la categoría, el registro continuo se agotó o el nombramiento será por corta duración -seis meses o menos. Otra característica de los docentes participantes es que dos de ellos fueron nombrados en el periodo de pandemia donde y en su primer año impartió sus cursos a distancia. En las regiones educativas a las cuales pertenecen los docentes, solamente en tres de las más de 20 categorías hay registro de elegibles y por eso es muy usual el reclutamiento especial en las categorías de docentes ocupacionales ya que son consideradas de difícil reclutamiento. Para salvaguardar el anonimato de los participantes, los directores

escolares serán identificados como Líder #1, Líder #2 y Líder #3; los docentes ocupacionales como Docente #1, Docente #2, Docente #3, Docente #4, Docente #5, y Docente #6 y los escenarios serán identificados como Escuela #1, Escuela #2 y Escuela #3. En la Figura 1 se detallan los años de servicio y preparación académica de los líderes y los docentes ocupacionales.

Figura 1

Datos individuales de los participantes



Categorías

Para organizar la información recopilada y facilitar la presentación de los hallazgos se recurrió al proceso de categorización y reducción (Creswell & Poth, 2018). El volumen de las transcripciones recopiladas ocupó 83 páginas. Según Creswell y Poth (2018, p. 237), existen seis pasos para el análisis de los datos cualitativos; recopilar los datos, preparar los datos para el análisis, leer los datos, codificar los datos, codificar el texto por descripción para ser utilizados en el informe de investigación y codificar el texto por temas para ser usado en el informe de investigación. Las categorías para la codificación surgieron en la revisión de la transcripción de cada participante, las “unidades de significado”, son identificadas y etiquetadas con códigos por lo que el proceso de codificación permite la interpretación de texto, (Belotto, 2018). En el proceso inicial, destacamos 10 categorías y durante el proceso observamos que algunas eran inclusivas y las consolidamos. El proceso de categorización inicial contaba con seis categorías; aspectos administrativos, situación del docente principiante, prácticas de inducción, dimensión del programa de inducción, participación en el programa de inducción y resultados del programa de inducción. Luego de hacer un análisis de estas, se determinó que la categoría de la dimensión del programa de inducción se podía consolidar con la de prácticas de inducción. A continuación, se presenta la tabla con las categorías establecidas y sus definiciones y en la siguiente sección, se presentarán los hallazgos de la investigación. Se decidió presentar los mismos por cada pregunta de investigación ya que existe una correspondencia entre las preguntas de la investigación y las categorías que emergieron.

Tabla #1*Categorías y definiciones*

Categoría	Definición
Aspectos administrativos	Información relacionada con la planificación del proceso de inducción: orientación, capacitación recibida, diseño del plan y prácticas de inducción recomendadas.
Situación del docente principiante	Incluye la descripción de los retos que enfrentan los docentes ocupacionales durante la etapa de inducción, fortalezas que poseen al iniciarse y cuáles son las áreas de oportunidades o desarrollo identificadas.
Prácticas de inducción	Descripción de los modelos, estrategias y métodos que utilizan los directores escolares y cómo se determinan su contenido. Además, los recursos que colaboran.
Participación en el programa de inducción	Estrategias utilizadas para motivar al docente en inducción a participar del programa de inducción, proceso de selección del docente mentor y las responsabilidades del líder educativo en el proceso
Resultados del proceso de inducción	Información que permite describir la efectividad de los resultados del proceso de inducción para la escuela, la persona mentora y el docente en inducción. También se identifican los obstáculos a la hora de la operacionalización del proceso de inducción y se describen las sugerencias al programa o prácticas de inducción.

Hallazgos

A continuación, se presentarán los hallazgos a partir de las preguntas de investigación que a su vez representan las categorías de análisis. Utilizamos lo que se establece en la literatura relacionado con el proceso del análisis de la información y los pasos establecidos que establecen Creswell y Guetterman (2019). Hay que resaltar que se esperaba más información de los participantes de esta investigación, pero en vista de que no han tenido la experiencia de participar en un proceso de inducción estructurado, sistemático y consistente, no pudieron aportar información sobre el proceso ni de la estructura que conlleva el mismo.

Pregunta 1: ¿Cómo los líderes de 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales?

Iniciamos la entrevista preguntándole lo que conoce sobre el proceso de inducción y su respuesta fue:

Líder #1

Fomentar lo que sería trabajo en equipo, la colaboración, el respeto es algo bien importante una buena comunicación se pueden lograr grandes, grandes cambios en particular y sobre todas las cosas está siempre que haya una duda del recurso, pues trabajarlo escucharlo atenderlo y trabajar la posible solución o la solución si está de la mano rápidamente.

El **líder #1** no tenía conocimiento en torno a la existencia o vigencia de un modelo del DEPR para llevar a cabo el proceso de inducción. Al mencionarle los diferentes componentes que pueden estar presentes, resaltó el uso del maestro mentor y nos indicó lo siguiente:

Para la selección del maestro mentor, busco que sea el recurso más dinámico e hiperactivo que pueda entonces llevarlos a mentoría directa. Es otro colega puede ser de su área ocupacional, así como otros externos que conocen de las plataformas que se manejan en el Departamento de Educación que también pueda aportar.

Esta respuesta del líder es contraria a la línea de tiempo para atender al docente.

Con el propósito de mantener constancia y de proveer uniformidad en los procesos, la Subsecretaría de Asuntos Académicos y Programáticos del DEPR establece un ciclo de apoyo académico y asistencia técnica, el cual comenzará la segunda semana del mes de agosto y culminará la segunda semana de mayo. Este ciclo se repetirá anualmente, según se establece en la Carta Circular Núm. 2, 2021-2022 (Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS, p.1). La estructura organizacional del DEPR contiene la Subsecretaría de Asuntos Académicos y dentro de la misma, está incluida la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica a cargo de los programas ocupacionales bajo los cuales se contratan a los docentes ocupacionales. La normativa del DEPR se rige por la emisión de cartas circulares que son firmadas por los secretarios de Educación. Estas cartas circulares se emiten para regir el funcionamiento de los componentes del sistema y delinear la política pública relacionada con los diferentes aspectos educativos.

Por otro lado, el **docente #1** que pertenece a ese escenario indicó que no ha recibido orientación sobre lo que es la inducción y brindó la siguiente respuesta: “no hay un programa de inducción”. En ese mismo escenario el **docente #2** preguntó: “¿Me puede explicar qué es la inducción?” Luego de explicarle lo que es la inducción, indicó que no sabía si en su escuela había un plan para la inducción docente.

Las respuestas de los docentes contrastan con la información documental recopilada en esta investigación. Si observamos el formulario DE-16 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), en el mismo se detallan las funciones del director escolar entre las cuales se encuentra, proveer la coordinación necesaria relacionada con los servicios contemplados en la docencia.

El **líder #2** respondió la pregunta con un mayor conocimiento sobre los elementos que deben trabajarse en la inducción. Los argumentos expresados fueron:

Del nivel central nos indicaron que tenía que hacer un plan, pero no tenía un modelo para trabajarlo. Hace 4 meses es que cuentan con un facilitador ocupacional para que brinde apoyo a la docencia, pero que a nivel gerencial no existe política pública educativa ni superintendentes que puedan brindar el apoyo a los directores para desarrollar un plan de inducción.

Esta respuesta resulta preocupante, ya que en la Carta Circular Núm. 6, 2019-2020 (Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo del 2 de octubre de 2019, p.1) se establece que, el fundamento de la calidad educativa radica en contar con docentes y docentes administrativos preparados que, como profesionales, están en un proceso continuo de actualizar y fortalecer sus competencias mediante diversas actividades de desarrollo profesional.

Al **docente #3** Luego de explicarle qué es el proceso inducción, ya que desconocía el término. Cabe destacar que este docente fue nombrado mientras el país estaba en pandemia y el acceso a personal de apoyo le resultó mucho más complicado. Su respuesta sobre el trato del líder educativo fue la siguiente:

La bienvenida fue cálida como docente nuevo, pero lo más complicado que se me hizo fue que no había mucho material didáctico, ni siquiera había módulos suficientes, ni

siquiera tenía prontuarios. Recurrí a la maestra que estaba y ella también me indicó que tampoco los tenía.

El **docente #4** al igual que los demás entrevistados admitió que el proceso no se observaba estructurado e indicó:

A nivel de escuela no me sentaron a decirme nada. Si me han avisado para tomar talleres de inducción de la Oficina Regional Educativa, he buscado ayuda de docentes académicos que me han ayudado y de compañeros de otras escuelas. Este docente también fue nombrado en pandemia y antes de la entrevista requirió que le explicara lo que era la inducción.

Estas respuestas de los docentes sin duda afectarán la evaluación del líder educativo ya que en la investigación evaluamos el documento de Evaluación del Docente del DEPR– Director de Escuela (2019-2020) en el cual se estipula que debe proveer evidencia de que da seguimiento al cumplimiento del Plan de Individual de Desarrollo Profesional de los empleados.

El **líder #3** Luego de solicitarle que explicara cómo trabajaba el plan de inducción docente nos respondió:

El nivel central del Departamento de Educación nos indicó que había que hacer un plan de inducción, pero no me brindaron un modelo a seguir ni orientación para hacerlo. Yo llevo a cabo un estudio de necesidades de mis maestros. Según observo un área en la cual el docente necesita ayuda, la voy trabajando.

Para dar continuidad al tema, formulamos las siguientes preguntas: A ustedes, como directores, ¿les piden un plan específico para trabajar inducción?, ¿Reciben algún tipo de adiestramiento? Si le visitaran para evaluarle como líder educativo y le piden su plan de inducción, ¿Hay un modelo?, ¿Hay una carta circular o una guía? Su respuesta fue: “Hace muchos años”, pero ahora no hay guías para ese proceso.

En la Carta Circular Núm. 2, 2021-2022 (Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS, p.8) se

establece que todas las intervenciones se originarán con base en un estudio de necesidades que realiza el superintendente auxiliar o el facilitador docente. El superintendente auxiliar de Gerencia Escolar y el facilitador docente deberán realizar un mínimo de tres intervenciones a los directores de escuela y a los maestros, respectivamente, divididas durante el año escolar según las necesidades identificadas. No obstante, si un director de escuela o maestro identifica una necesidad luego de la visita de cierre, se brindará el servicio.

En ese mismo escenario, se entrevistaron dos docentes ocupacionales en inducción y estas fueron sus respuestas; El **docente #5** primero preguntó que era inducción y luego indicó:

En mi primer año me sentí solo, ya que nadie más imparte mi curso en la escuela y tenía que buscar ayuda por mi cuenta. El líder educativo de mi escuela no conocía nada de lo que yo enseñé y me ayudó como podía. En el segundo año le ofrecieron mentoría. Personalmente, dejé a un lado la inducción y me dediqué a buscar mis estudiantes y ofrecer mis clases.

Este hallazgo es un aspecto importante de la investigación, este docente fue nombrado por reclutamiento especial, ya que en su categoría no existía nadie en registro de elegibles. Así que mientras terminaba su formación docente, impartía sus cursos.

Por otro lado, el **docente #6** expresó como ventaja que tenía familiares que le ayudaron en el proceso e indicó:

Gracias por explicarme lo que era inducción. En mi primer año no me asignaron un mentor y tengo familiares docentes que ayudaron en el proceso.

Este plan de inducción es necesario, ya que el docente novel es evaluado desde su primer año. El personal designado en las Oficinas Regionales Educativas (ORE), junto

al director y el personal docente, según cada caso, diseñarán e implementarán planes y procesos para atender las áreas de reto, a fortalecer y a actualizar. De esta manera, se brindará apoyo en la gestión de mejorar el resultado de las evaluaciones formativas y sumativa; además, se evidencia el cumplimiento según se establece en la Evaluación del Docente del DEPR– Director de Escuela (2019-2020).

En los hallazgos antes presentados se evidencia que en los escenarios participantes no hay un plan de trabajo dirigido a atender las necesidades de los maestros en inducción. Además, los docentes reconocieron que a los líderes educativos les resulta difícil atenderles de forma constante porque están cargados de muchas tareas.

Los directores no tenían un plan de inducción y uno de ellos recibió una orientación indicándole que debía hacerlo, pero no recibió instrucciones específicas.

Un detalle muy importante es que varios docentes no conocían lo que era el término inducción ni lo que pasa con ellos en esa etapa. Por otro lado, varios docentes manifestaron sentirse solos y buscaron ayuda por su cuenta.

Un factor común en los docentes es que fueron nombrados por reclutamiento especial y tenían que seguir estudiando para tener su licencia de maestro ocupacional según sea su área de enseñanza.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante en las escuelas referidas?

En esta pregunta indagaremos sobre las prácticas didácticas utilizadas para apoyar al docente principiante. **Líder #1**

Este líder establece su plan alineado con la política pública que envía el DEPR desde sus oficinas centrales y las que ofrece la Oficina Regional Educativa (ORE).

Bueno sí, yo según lo observo le voy ofreciendo, también con lo que baja del Departamento que son los planes anuales que cada programa tiene..., pues ahí yo observo y le digo: "Mira tú tienes que ir trabajando con esto.... con esto ...porque hay un plan casi siempre anual y tú tienes que trabajar en tu área con este tipo de actividades porque están en los bosquejos de curso" También los planes de las organizaciones estudiantiles que te dan un calendario, que también trabaja en la parte de organización y que se cumpla con unos requisitos porque el taller es a tres años y tienen que cumplir con documentos tienen que pasar por unos procesos.

Docente #1 nos presentó el apoyo que ha recibido mayormente en el uso de plataformas.

He tenido maestros colaboradores que me han ayudado con las plataformas electrónicas, adiestramientos que ha ofrecido el DEPR, mentoría no asignada porque la ha buscado el docente, he participado de reuniones donde se destacan procesos que se deben cumplir y dar seguimiento, me han ofrecido calendarios para el cumplimiento de informes y les han dado énfasis a las políticas escolares, plataformas y procesos de enseñanza.

Este proceso debería estar documentado utilizando el Plan Individual de Desarrollo Profesional para documentar el cumplimiento de las horas de desarrollo profesional anuales. Este tendrá como mínimo los siguientes elementos:

1. dimensión,
2. criterios en los que se observó que cumple parcialmente o no cumple (áreas de reto),
3. actividades de apoyo, seguimiento o desarrollo profesional (de acuerdo con las áreas de reto),
4. estatus de las actividades: no iniciado / en progreso / completado (El evaluado deberá presentar evidencia);
5. horas contacto, y

6. fecha de seguimiento (fecha de las evaluaciones formativas y sumativa o visitas de cortesía profesional).

Todos estos aspectos se contemplan en la Evaluación del Docente del DEPR– Director de Escuela (2019-2020). De no estar presentes, el líder educativo también requerirá de un Plan Individual de Desarrollo Profesional por parte del Superintendente de Gerencia Escolar de la ORE a la cual corresponde su escuela. La Unidad de Gerencia Escolar del DEPR es la encargada de brindar apoyo a los directores escolares.

Docente #2 contestó la pregunta justificando la ausencia de las prácticas de educación en servicio debido a la carga de trabajo administrativo del líder educativo.

Bueno, si estamos hablando de la persona que dirige, que es el director, pues es difícil porque tiene otras responsabilidades, una matrícula de una facultad grande, es difícil para ellos, hay mucho papeleo, mucha cosa, mucha reunión, no les va a dar el tiempo. Entonces, si tienes un maestro nuevo, pero si son dos, o más, y él es solo. Necesita un líder, crear un comité de líderes que puedan encargarse de este grupo de personas.

Esta respuesta evidencia que el líder educativo que se encuentra inmerso en múltiples tareas puede estar fallando con lo establecido en la Carta Circular Núm. 6, 2019-2020 (Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo del 2 de octubre de 2019) donde en su rol de líder debe identificar fortalezas y áreas de reto del personal para diseñar e implementar un proceso de apoyo, seguimiento y desarrollo profesional para fortalecer las competencias de los docentes.

Líder #2 respondió asumiendo total responsabilidad de que se ejecuten las prácticas de educación en servicio para apoyar al maestro.

Yo soy 100% responsable de la inducción de mis maestros. De ahí depende que el maestro trabaje de acuerdo con el programa, el taller y las metas. Los elementos que deben contemplarse son: el estudio de necesidades para maestros de 0-3 años, asignar un maestro mentor, tengo en consideración las áreas de mayor necesidad, incluyo actividades de aprendizaje basado en el trabajo, le doy el tiempo para que salga a tomar sus talleres y que pueda visitar otras escuelas donde está el mismo taller para que se motiven a mejorar. Todo esto lo hago porque por mis estudios universitarios sé que debo hacerlo. Yo les permito asistir a seminarios, reuniones de grupos de maestros ocupacionales para que entre ellos puedan ayudarse. A veces comenzamos con una estrategia y se desmotivan, entonces cambiamos la estrategia y buscamos otra para atraer al estudiante.

En el formulario DE-16 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), se establece que el director debe dirigir el proceso de evaluación docente y administrativo de la escuela y fomentar su óptimo rendimiento, creando en este

Docente #3 dirigió su respuesta hacia su programa. Los maestros ocupacionales tienen una unidad de gerentes de programas ocupacionales adscritos a la Secretaría Ocupacional y Técnica de la Secretaría Auxiliar de Asuntos Académicos y Programáticos para brindar apoyo a cada ruta ocupacional.

Es muy general lo que se explica, entonces por lo menos de parte de mi programa no hay o sea es cero iniciativas para dirigir al maestro literalmente yo tuve que contactar a cada una de las personas para que a este, al otro, otro, el otro, el otro hasta llegar a alguien que me explicara qué es lo que yo tenía que hacer y fue un maestro más no fue un líder de nada...

La respuesta de este docente evidencia que no se está cumpliendo con lo que está contemplado en la Ley 160 (20 de diciembre de 2020); "Carta de Derechos de los Maestros del Sistema Público de Enseñanza de Puerto Rico" en donde se establece que a los maestros:

Se les provea los materiales de trabajo directamente necesarios para enseñar los contenidos del curso. Esto incluye, pero no se limita a libros del curso, cuadernos, guías del maestro, mapas curriculares, estándares y expectativas de los grados y cursos que enseña; como también aquellos recursos y materiales pedagógicos y tecnológicos necesarios para la materia o curso a enseñar.

La Secretaría Ocupacional y Técnica de la Secretaría Auxiliar de Asuntos Académicos y Programáticos cuenta con un gerente para cada uno de sus programas que se divide en; Administración de Empresas, Ciencias de la Familia y el Consumidor, Ciencias de la Salud, Educación Agrícola, Educación Industrial, Tecnología e Ingeniería y Educación Técnica.

Docente #4

El líder educativo de su institución ha buscado maestros colaboradores que lo ayuden en el manejo de las plataformas electrónicas, que ha recibido adiestramientos, pero no tiene un docente mentor asignado.

Él ha tenido que buscar la ayuda con otros docentes que brindan sus mismas materias. Los adiestramientos que he recibido han sido sobre; políticas escolares, plataformas y procesos de enseñanza. No conozco que exista algún programa institucional para atender al docente en inducción.

Líder #3 fue el que pudo ofrecer muchos más detalles sobre cómo lleva a cabo el proceso de inducción y una diversidad de estrategias.

Yo utilizo las siguientes estrategias; mentoría en otra escuela que tenga el mismo ofrecimiento ocupacional, integro a los gerentes de operaciones de la ruta ocupacional para que les brinden los bosquejos de contenidos de los cursos. Para la selección del maestro mentor, utilizo a un maestro académico de experiencia e integro a un maestro ocupacional de la misma escuela. Cuando tengo un maestro que va a comenzar nuevo de ocupación que no sabe lo que es una planificación yo busco a mi mejor maestro de académico que domine planificación y siempre tengo uno que en el área del SIE que es el área de las notas, que domine y que pueda ser este mentor de ese maestro en el área ocupacional busco maestros de otras escuelas compañeros que ellos puedan visitar y ver que sean modelos, que ellos puedan ver este lo que se está haciendo en las escuelas en otras escuelas.

En la investigación documental trabajada, encontramos que en la Ley Núm. 85 (29 de marzo de 2018) según enmendada, conocida como la “Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico” establece, en el artículo 3.04 – Evaluaciones (pp.46-47), que el sistema de

evaluaciones debe estar fundamentado en la “evaluación objetiva y sustantiva”. También establece que este debe generar compromiso al “fomentar el espíritu de responsabilidad y de servicio”. Además, señala que permite mejorar (1) “la gestión de las escuelas”, (2) “el desempeño de los docentes [...]” y (3) “la gestión de los recursos humanos”. Estos argumentos incluidos en la ley exigen que el líder tenga el compromiso de trabajar para mejorar el desempeño del docente. Unos de los aspectos mencionados por el líder educativo es que selecciona un maestro que domine el SIE, esa plataforma conocida como Sistema de Información Estudiantil, es la que se utiliza para entrar los datos demográficos de los estudiantes, asistencia, instrumentos de evaluación y calificaciones.

Docente #5 reconoció que si no paga sus adiestramientos no podría estar al día en el ejercicio de su profesión.

En cuanto a la capacitación, he sido yo la que he pagado adiestramientos para mantenerme al día en mi profesión. Por parte del líder educativo recibí información sobre políticas escolar, tengo un maestro académico mentor, pero no hay programa de inducción como tal que me digan esto es a, b y c.

En la investigación que llevamos a cabo encontramos normativa del DEPR en la cual se establece cómo debe llevarse a cabo la asistencia al docente novel. Según se establece en la Carta Circular Núm. 2, 2021-2022 (Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS), el Superintendente Auxiliar de Programas Académicos y de Apoyo a la Docencia es quien dirige la unidad donde se brindan servicios por parte de los facilitadores. En esta unidad deben preparar e implementar el plan de trabajo de la división en colaboración con los facilitadores docentes, teniendo en consideración:

- a. los estudios de necesidades de los estudiantes, de los maestros, del personal de apoyo y de las familias (los padres, las madres o los encargados);
- b. el personal docente de las escuelas y los facilitadores docentes que requieran inducción por ser de nuevo ingreso, nuevos en la materia que enseñan o por haber interrumpido el servicio por cinco años;
- c. el asesoramiento y el acompañamiento a los facilitadores docentes en los procesos de proveer apoyo a la docencia en los núcleos escolares y en el desarrollo de las actividades de enriquecimiento curricular, educativo o socioemocional.

Docente #6 presentó su dificultad al haber sido nombrado por reclutamiento especial.

Al principio no tenía la certificación docente en mi categoría y eso fue un reto para mí, al principio no sabía lo que era inducción y en mi segundo año de la región educativa nos dieron unos talleres al respecto. No he recibido ninguna otra inducción. Yo busco ayuda de mis compañeros maestros. Nosotros los ocupacionales quedamos en una línea vacía porque los académicos tienen más ayuda. No recibí una orientación sobre la inducción en mi escuela ni tampoco me reunieron para decirme que había un plan para ayudarme. No me asignaron un mentor. Por motivación propia busqué a personas del área ocupacional que me ayudaran.

En el formulario DE-16 del director escolar del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) se establece que el director escolar debe proveer la coordinación necesaria relacionada con los servicios contemplados en la docencia.

En esta pregunta se puede observar una vez más que algunas prácticas que los líderes indican que trabajan, los docentes no las ven ejecución. Algunos líderes mencionan el plan de inducción, pero ninguno de los docentes manifiesta que se haya llevado a cabo. Se observa una consistencia entre líderes y lo que indican los docentes en la utilización de las siguientes prácticas:

1. Orientación sobre política pública de la agencia

2. Adiestramientos sobre planificación de clases
3. Seminarios ofrecidos por personal de la región educativa
4. Uso de guías y libros de referencia
5. Maestro mentor
6. Grupos de apoyo entre maestros de las mismas materias

Un detalle importante es que varios de los docentes mencionaron que necesitaban más asistencia de los demás maestros ya que fueron nombrados por reclutamiento especial. El DEPR, reconociendo que tenía muchos maestros ocupacionales nombrados en la clasificación de transitorios elegibles, presentó un proyecto que luego la Legislatura de Puerto Rico convirtió en la Ley 56 (21 de junio de 2019): “Ley de extensión de nombramientos a los maestros con estatus transitorio provisional en categorías de difícil reclutamiento bajo la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del Departamento de Educación de Puerto Rico” reclutó personal sin tener la licencia de maestro en la especialidad para la cual fue nombrado y le otorgó un plazo de tres 3 años para completar el proceso. Esta situación ha provocado que el líder educativo lleve a cabo un proceso de seguimiento de requisitos para que el maestro principiante logre su certificación. Un aspecto consistente entre los líderes educativos fue que mencionaron la importancia del apoyo del nivel central del DEPR y de las oficinas regionales educativas. Las respuestas de los docentes evidencian que como agencia no se está cumpliendo en su totalidad con la Ley que rige la política pública del DEPR. En la Ley Núm. 85 (29 de marzo de 2018) según enmendada, conocida como la “Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico” se establece, en el artículo 2.04. — Deberes y Responsabilidades del Secretario de Educación - que los maestros serán

profesionales capacitados que probadamente y evidenciarmente dominen las materias que han de impartir con excelencia y que la certificación de maestro que emite el Secretario es una garantía al padre o encargado de que así ha sido constatado.

Pregunta 3: ¿Cómo han incidido dichas prácticas en el desempeño del maestro principiante?

En esta pregunta indagaremos sobre las prácticas de los líderes educativos y como inciden en el docente principiante.

Líder #1

Han ayudado primeramente en la retención del estudiante por las diferentes actividades que realizan en las organizaciones estudiantiles que tenemos, se ve el cambio en un proceso evaluativo constante ya que si funciona seguimos manejando si no modificamos y otra vez, es la consistencia y la constancia. El maestro nuevo beneficia y a la misma vez incentiva porque hay maestros nuevos proactivos que ellos mismos buscan la ayuda y a otros los puedo ayudar yo u otro colega que yo asigne. Ese colega lo busco que tenga conocimiento de todas las plataformas, control de grupo y que sea una persona honrada a la hora de llevarle el mensaje.

El líder educativo regional debe establecer y evaluar los criterios de los programas de capacitación para el personal administrativo de las escuelas en las áreas de preparación y administración de presupuesto, administración de personal, auditoría tributaria y cualquier otra área administrativa que se considere esencial para la administración adecuada del Sistema de Educación Pública según la Ley Núm. 85 (29 de marzo de 2018), conocida como la “Ley de Reforma Educativa de Puerto Rico”

Docente #1

Claro que, sí han sido procesos que han ayudado y como dije no es necesariamente ese proceso de que sea personal ya que podría ser a través de una llamada, un correo electrónico y así poder validar que estoy haciendo y cumpliendo con lo que exige el DEPR. Un maestro que ha participado de alguna actividad de inducción tiene las bases para hacer las cosas bien y así evitar cometer errores y un maestro que nunca ha participado inventaría y estaría cometiendo errores.

Estas iniciativas que deben ser lideradas por el director escolar buscan que el docente pueda cumplir con las funciones de su puesto. En el formulario DE-16 del Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), se detallan las funciones del maestro del salón de clases. Estas funciones se clasifican en 4 áreas:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases partiendo de la idea de que cada estudiante es una persona con necesidades, aspiraciones y aptitudes singulares.
2. Organizar y llevar a cabo todas las actividades diarias de su programa de clases.
3. Establecer y mantener un sistema objetivo para evaluar la labor del estudiante.
4. Establecer relaciones efectivas de trabajo.

Docente #2 incluyó en su respuesta en la importancia de los programas de inducción y la carga de trabajo administrativo que realiza.

Claro que sí, porque te llevan, te preparan, te capacitan y así uno no estuviera tan perdido. Es de ayuda en la parte administrativa porque hay mucho papel y plataforma que uno domina y sí vamos a hablar de la plataforma de planificación que si no la manejas bien te borra tu planificación de clases.

Este docente contratado bajo la Ley 56 (21 de junio de 2019): “Ley de extensión de nombramientos a los maestros con estatus transitorio provisional en categorías de difícil reclutamiento bajo la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del Departamento de Educación de Puerto Rico” es nombrado sin tener la formación pedagógica y la práctica docente supervisada desde una institución universitaria.

Líder #2

Las prácticas de inducción han ayudado porque el maestro se siente más preparado, más motivado para enseñar lo que tiene que enseñar. A la escuela le favorece porque los estudiantes están aprendiendo bien. Para evaluar el proceso les hago visitas, entrevistas, seguimiento para clarificar dudas y aplicar el coaching con el facilitador. En las visitas de evaluación se les brinda apoyo para que puedan mejorar. Luego de las estrategias se ha observado mejoría, con la ayuda del facilitador y visitando otros maestros que ofrecen su curso.

En la Carta Circular Núm. 6, (2019-2020) “Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo” se establece que el fundamento de la calidad educativa radica en contar con docentes y docentes administrativos preparados que, como profesionales, están en un proceso continuo de actualizar y fortalecer sus competencias mediante diversas actividades de desarrollo profesional.

Docente #3 reconoció la falta de estructura en los esfuerzos de inducción

De verdad necesita más estructura. Al principio estaba bien perdida. La ayuda que he buscado de otros maestros que dan mi materia y trabajan con la organización estudiantil me han ayudado. Me he unido a una maestra con la cual he trabajado en equipo todo el tiempo.

Los maestros del área Ocupacional y Técnica que hayan sido reclutados por disposición de la Ley 56 (21 de junio de 2019) “Ley de extensión de nombramientos a los maestros con estatus transitorio provisional en categorías de difícil reclutamiento bajo la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del DEPR”, y que su estatus sea transitorio provisional serán evaluados mediante el formulario de evaluación alterna. Una vez cumplan con los requisitos para la certificación de maestros, dentro del período establecido por la ley.

Docente #4 pudo proveer ejemplos de lo que pudo lograr por medio de los talleres que recibió.

Pues realmente mucho porque yo siendo docente, en estos primeros años los talleres de motivación. Aunque estoy clara sobre la pasión que tengo es importante que el maestro se mantenga motivado. La mentoría me ayudó para la redacción de planes. El taller de inducción que tomé me ayudó a hacer mi plan semanal, métodos de enseñanza y como atender al estudiante de educación especial y eso marcó la diferencia. Gracias a los talleres que tomé por parte de la oficina regional pude enfocarme más en el estudiante y en cómo ayudarlo. El director reconoció en la evaluación docente lo mucho que mejoré en educación diferenciada.

Este docente recalcó que gracias a ese taller sobre cómo redactar los planes pudo desempeñarse bien en ese aspecto y cuando participaba de otros talleres relacionados los recursos le indicaban que su redacción no parecía de un docente nuevo. “Los docentes veteranos me han pedido mis planes como ejemplo”. En la Carta Circular 02-2019-2020 del 7 de agosto de 2019 se establecen la normativa para la planificación pedagógica por parte de los docentes. En esta carta circular se estipula que: (a) planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje es una actividad inherente, esencial e ineludible que corresponde al docente; (b) a través de la planificación se organiza de manera lógica y secuencial el proceso de enseñanza y aprendizaje; (c) cuando se planifica se articulan las metodologías, recursos y objetivos, y (d) la planificación permite conectar las pedagogías determinadas de los currículos con la particularidad de cada salón de clases según las necesidades de los estudiantes.

Líder #3

Este líder utiliza el sistema de evaluación del desempeño de la agencia para medir el progreso del docente en inducción. Sobre ese proceso nos indicó:

Bueno están la evaluaciones formativas y la sumativa, están las visitas también a veces de cortesía en las formativa es donde yo veo todo por ejemplo este año yo logré que todos mis ocupacionales tuvieran formativa y en sumativa también hice que he señalamientos para mejorar porque tampoco es para penalizar ni eso, no es punitivo pero se le da el seguimiento en esa área y si tuviera la oportunidad de que hay

facilitadores que puedan dar en la mano en este proceso porque siempre yo recalco que el maestro ocupacional tiene una especialidad y es el que tiene vela el que sabe y si hay un facilitador pues también pueda dar la mano ya que tiene otra visión y otras cosas diferentes que el líder educativo.

Sobre sus observaciones cuando los docentes han participado de una actividad de inducción nos indicó:

Bueno si, ellos tuvieron una academia de inducción, ellos llegaron pompeaos y perdone que use la palabra "Pompeao", pero que ellos me digan: "Mire me dieron este taller quiero hacer esto, quiero hacer lo otro, vi esta técnica, que lo están haciendo en tal sitio en otra escuela cómo lo podemos hacer," yo entiendo que la innovación y la motivación, tienen que estar presentes y si cogieron, una buena inducción y hubo ese "gancho" nuevamente habló de la palabra "gancho", que tiene que ver la efectividad en la práctica docente en el trabajo de los estudiantes en lo que aprendieron los estudiantes porque para eso es que se le da esa inducción para ellos tener dominio y para que transfieran ese conocimiento a los estudiantes.

Docente #5

Este docente recalcó que no hay un plan de inducción pero que si su líder ha puesto en práctica estrategias de inducción. Sobre estas iniciativas recalcó:

Al principio de la ORE de Arecibo me recomendaron que contactara a una maestra que ofrecía mis cursos para que me ayudara. Tengo un maestro mentor que lo más que me orienta es sobre política pública del DEPR. Por parte de la administración como tal, solo he tomado un taller. Cuando tomé el taller que se ofreció de la ORE sobre la planificación, me ayudó mucho porque estaba haciendo todo al revés y el facilitador que ofreció el taller me lo explicó bien.

Este docente indicó que no hay un formato para evaluar las prácticas de inducción.

El líder educativo de su institución utiliza la evaluación docente y es ahí donde observa cómo ha mejorado.

Docente #6

En mi caso el estar conectado con un grupo de docentes de mi área ocupacional me ayudó mucho porque ellos me compartían material de apoyo. Los estudiantes se dan cuenta cuando un maestro es principiante y no domina el dar clases. La forma en que el líder evalúa si lo que he recibido en inducción funciona es en la evaluación docente.

Esta respuesta evidencia la ausencia de un plan de la ORE para atender las necesidades del docente novel, la ausencia de Gerencia Escolar para que colabore mano a mano con el líder para trabajar el plan y de igual forma, la ausencia de facilitadores ocupacionales que sirvan de enlace con el director escolar para atender las necesidades del maestro en inducción.

Pregunta 4: ¿Cuáles han sido los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar en sus comunidades el proceso de inducción?

En esta pregunta se estarán presentando los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar el proceso de inducción.

Líder #1 Hace énfasis de la ausencia de un plan estructurado y la sobrecarga de trabajo administrativo que no le permite dedicar más tiempo para atender las necesidades de los nuevos docentes.

No tenemos del DEPR un plan estructurado de inducción. Como líderes sabemos lo que debemos dar prioridad, pero necesitamos esa estructura. El trabajo administrativo es demasiado para poder darle al maestro nuevo el tiempo que ellos requieren. Se necesitan más facilitadores ocupacionales porque ellos son los que dominan esas áreas y pueden dar ayuda técnica más directa.

La Carta Circular Núm. 2, 2021-2022 (Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS) Apoyar el trabajo de los directores de escuela en las tareas afines relacionadas con la asistencia técnica. Se incluyen, pero no se limitan a los siguientes ejemplos: (a). apoyar en el análisis del estudio de necesidades, (b). ofrecer recomendaciones de intervenciones, y (c) monitorear la efectividad del plan de acciones

Docente #1 Se expresa sobre la necesidad de proveer un periodo para el docente en inducción y tener un tiempo dedicado a su inducción docente.

Hay que hacer cambios en el programa del docente ya que solo contamos con una hora de capacitación que no nos da para poder trabajar material y poder tener una reunión con otro colega para buscar ayuda. El proceso de aprender, de conocer, de quizás comentar a través de un colega o compartir comentar se tendría que dar fuera de lo que es horario laboral haciendo un esfuerzo o requiriendo un esfuerzo de parte de ese de ese maestro nuevo fuera de horario laboral es que el principal factor es que no que es el factor del tiempo.

Docente #2 Manifiesta las dificultades que presenta el docente que es nombrado por reclutamiento especial y el poco tiempo del líder educativo para atender sus necesidades.

Es un proceso buen difícil porque aquí entran maestros por reclutamiento especial que vienen con cero en trabajar con estudiantes. Son muchos documentos y plataformas que aprender. Los directores tienen muchas tareas a su cargo. No es fácil hacer todo lo que les requieren.

Líder #2 respondió haciendo énfasis en los requerimientos para su puesto y la ausencia de una unidad de gerencia que le pueda proveer un plan estructurado para poder realizar un plan de inducción adecuado para el docente ocupacional.

El DEPR nos indicó que teníamos que hacer un plan de inducción para los maestros nuevos, pero no nos proveen ni guías ni materiales. En mi caso es otro reto porque yo no soy del área ocupacional así que estoy aprendiendo con ellos. Cuando el maestro nunca ha dado clases o nunca han tenido experiencia como maestro se les hace difícil aprender todo a la vez. La forma en que debemos hacer la organización escolar no nos permite poder acomodar para que tengan el tiempo para ayudarles y uno se ve limitado para que pueda coincidir con el maestro mentor. Necesitamos una guía para el proceso de inducción.

Un aspecto que resaltó este líder es que el maestro ocupacional es nombrado porque es especialista en esa ruta u ocupación, pero el líder no lo es y esto le dificulta porque él no cuenta con el dominio para saber si es correcto el material que se está enseñando.

Docente #3 Su respuesta pone en evidencia la necesidad de acercar más el apoyo del nivel gerencial al docente.

Tuve que crear prontuario y tuve que crear clase. Utilicé un libro de una clase que tomé en la universidad para redactar la clase junto con el módulo que dieron para la pandemia. Fue un proceso difícil pues no tenía el material completo necesario para brindar la clase. Mi ingreso al magisterio fue muy difícil ya que estaban en pandemia y todo era a distancia. Al regresar presencial fue que pudo contactar a otro docente que fuera su mentor e indica que no fue el líder educativo el que le ofreció esa ayuda. Para el líder educativo de mi escuela es muy difícil tener tiempo para atender mis necesidades escolares, hay muchas situaciones, papeleo y reuniones que le quitan mucho tiempo. No sé, pero sé que hay mucha carga hacia los directores están demasiado sobrecargados y tal vez tiene tantas responsabilidades que le impiden o limitan dedicarle más tiempo el maestro entiendo que por eso simplemente se asigna un maestro mentor para que corra con ello y por decirlo así librarse de responsabilidad en cuestión por la carga que hay.

Docente #4 Indicó que no existía un plan de inducción, pero el líder educativo de su institución le facilitó el acceso a buscar ayuda.

“El líder educativo necesita que el DEPR le provea un plan a seguir y los recursos para la inducción. Tiene mucho trabajo y el solo no puede con todo.” Eso sí, no me puedo quejar porque facilitó que yo buscara las ayudas que necesitara para hacer mi trabajo.

Líder #3

Este líder enfatizó como un reto el proceso de planificación de los cursos de los docentes y nos expuso sus argumentos:

El área de planificación es importante y conocer su área de trabajo porque no es dar una sola clase, recuerda que ellos dan varias clases al semestre y son clases diferentes y ellos deben tener la capacidad de buscar el material, deben tener libros, deben tener todo a su mano, para poder construir una clase y para poder enseñar. Ellos tienen el conocimiento, pero la cuestión de construir ese documento de trabajar eso pues eso es lo más difícil.

Docente #5

Los seminarios que ha tenido los he tenido que pagar porque el Departamento de Educación no los provee. Las técnicas que aprendí en la universidad cambian un poco a como se les enseñan a los estudiantes. Todos los talleres y seminarios que siempre

ofrecen no son de la profesión y eso es importante porque debemos enseñar lo más actualizados posibles. El team teaching ha sido lo más que me ha ayudado.

Docente #6

Es un poco triste porque se ve que tienen mucho trabajo y los líderes son muy comprometidos. Mi proceso de entrada fue frustrante hasta que pude caer en tiempo. Me tocó a mí correr y buscar información por mi cuenta. El buscar ayuda de otros compañeros que ofrecen mi curso me ayudó mucho.

El seguimiento al cumplimiento de funciones del líder educativo lo llevan a cabo desde las unidades de gerencia de las Regiones Educativas ORE y está establecido a través de la Carta Circular 021-2021-2022 “Política Pública para el Apoyo Académico y la Asistencia Técnica en el Portal de Cumplimiento y Seguimiento PCS”. Esa carta circular contempla una serie de actividades de apoyo a la docencia que deben ser llevadas por los facilitadores, pero durante el curso de esta investigación, las regiones educativas del DEPR que comprenden pueblos en la zona norte, sólo contaban con un facilitador en la categoría ocupacional para poder dar el apoyo al maestro de esas rutas ocupacionales.

Pregunta 5: ¿Cuáles son las recomendaciones de estos líderes educativos para la implementación de política pública educativa sistemática encaminada a la institucionalización del proceso de inducción?

En esta pregunta indagaremos sobre las recomendaciones de los líderes educativos para la implementación de política pública encaminada a la institucionalización del proceso de inducción.

Líder #1

Este líder enfatizó sus recomendaciones hacia; visitas a la sala de clases, seminarios de inducción, una mejor evaluación de los candidatos antes de ser seleccionados para puestos docentes y la creación de un plan de inducción.

Tanto del director como del facilitador como del encargado si podemos llamarlo así, que haya un poco más de visita dentro de la sala de clase y no estoy hablando que sea una todos los días, pero coordinar de manera informal visitas para ver cómo va ese recurso nuevo que llega modificando y mejorando en la en lo que sería su ejecución y ofreciendo esa esos tips esas herramientas para que pudiera mejorar. Que se puedan hacer talleres por distritos y no por ORE para sean máximo 20 y no a 150 porque vas más directo a las necesidades del docente. Hacer un background check de los candidatos en las entrevistas e ir como un poquito más allá. El DEPR nos ha dado las herramientas para nosotros poder ayudar al maestro, pero hay que hacerlo más mano a mano con gerencia y apoyo al docente. Se necesitan más facilitadores del área ocupacional para que puedan hacer más visitas y apoyar al maestro.

Los docentes reconocen que la mentoría es importante en su desarrollo como maestro novel. Relacionado con programas de mentoría, en un estudio de Cuellar, et al. (2019), los entrevistados manifestaron que un 'buen mentor' debe demostrar sólidos saberes teóricos, procedimentales y estratégicos. Entre los conocimientos relativos a la teoría, se identifican como medulares aquellos referidos a liderazgo y gestión escolar, políticas educativas, funcionamiento del sistema educativo y aprendizaje de adultos.

Docente #1

Pienso que debería ser un proceso que comience desde el reclutamiento del docente. El DEPR debe proveer salones simulados para que el docente vea el proceso y sea parte de este. Que tan pronto llegue se le asigne el mentor para que sea esa persona que le guíe para hacer las cosas correctamente.

Docente #2

Para tener un programa de inducción exitoso, debe tener una persona que lo dirija que esté preparada en el área. Se debe crear una rúbrica que contenga la medición del progreso de la persona. Que se evalúe cada cierto tiempo para ver el progreso. Que los adiestramientos sean corridos. Que el taller de planificación sea por fase; uno de

objetivos, desarrollo de la clase y otro del cierre. Incluir en los adiestramientos el tema de control de grupo y manejo del salón de clases.

Esta petición del docente puede ser atendida por el líder educativo teniendo en consideración la política pública del DEPR. En la Carta Circular Núm. 6 (2019-2020) de evaluación del personal docente y docente administrativo se estipula que los maestros principiantes, tienen que completar 15 horas de desarrollo profesional en las áreas de su desempeño que necesiten fortalecer, para incidir de manera positiva en el aprovechamiento académico de los estudiantes.

Líder #2 fue muy enfático en la necesidad de una mayor intervención de los gerentes de programas en los procesos de inducción docente.

Desde el nivel central del DEPR se debe enviar el plan de inducción a la región educativa y de ahí las facilitadoras lo ejecutan en las escuelas con los directores. Se necesita más uniformidad de los procesos. Los gerentes de los programas deben visitar a los directores para que les hable sobre las rutas y nos expliquen las metas y así todos los directores conocen más al respecto. Si la escuela tiene maestros en inducción, se debe proveer para que el maestro mentor tenga un periodo para ayudar al maestro en inducción. Se esta forma le podrá dar al maestro nuevo; apoyo, coaching y clases demostrativas y así el maestro nuevo se sienta más preparado. Que los facilitadores sean los que coordinen con especialistas en el área para que en conjunto visite al maestro.

Cuando un director y un maestro son contratados por el DEPR son orientados y se les solicita que firmen el documento identificado como DE-16 que contiene sus tareas y funciones del puesto de director escolar y maestro según corresponde, se contempla en la tarea #9 que el director debe proveer toda la coordinación necesaria relacionada con los servicios complementarios a la docencia. En esos servicios están contemplados los maestros transitorios (de nuevo ingreso) y los maestros permanentes.

Docente #3 enfatizó s respuesta en el uso de un calendario de eventos de inducción y ofrecer adiestramientos por especialidad

Un calendario que le brinde de verdad inducción, que la palabra inducción esté en agosto desde el inicio y que arranquen desde agosto y que las ores que tengan ese facilitador puedan transmitir mira más fácil puedan coger sacar sus maestros ocupacionales por conglomerado pues mira reunirlos y darle y obviamente tienen que identificar quienes son esos maestros que están en inducción presentan empezar con un buen estudio de necesidades que tienes, que necesitas, que no sabes, que te gustaría y yo entiendo que es la primera parte y que debe de ser en esos primeros meses de agosto a septiembre.

Este líder enfatizó mucho sobre la importancia de una buena inducción. Él entiende que en ese arranque en la carrera docente si no lo hace bien, va a arrastrar muchas lagunas.

Docente #4 Expuso su preocupación sobre el sistema de evaluación y sobre los temas que se deben incluir en los adiestramientos.

Buscar otra forma de evaluar al maestro en inducción que no sea la evaluación docente. Orientar más al maestro sobre cómo puede ayudar al estudiante de educación especial. Incluir en los adiestramientos; manejo de tiempo, manejo de una agenda de trabajo de la organización estudiantil. Mi líder educativo siempre está disponible pero también los deben incluir en talleres de inducción ya que muchos no conocen como manejar al maestro nuevo.

La ley 85-2018 según enmendada, conocida como “Ley de Reforma educativa de Puerto Rico”, establece en el artículo 3.04 que el sistema de evaluaciones debe ser fundamentado en la “evaluación objetiva y sustantiva”. También se estipula en la misma que este debe generar compromiso al “fomentar el espíritu de responsabilidad y de servicio”. Además, señala que permite mejorar: (1) la gestión de las escuelas, (2) el desempeño de los docentes y, (3) la gestión de los recursos humanos.

Líder #3

Este líder reconoció que los cambios en políticas públicas en cartas circulares hacen que el proceso sea más difícil. Sobre estos aspectos argumentó:

En la carta de del programa ocupacional hubo duda en esa carta nueva ya que hubo enmiendas y la comunicación no llegó a todo el mundo. Teníamos escuelas trabajando con una enmienda otras no y yo entiendo que el director ocupacional se le debe de reunir mira si no puedes mensual cada 2 meses y mirar dónde estamos, qué estamos haciendo mal director, cuál es su necesidad y cómo estás trabajando con este programa nuevo cuando tenemos talleres nuevo estamos arrancando, sabemos que es difícil y para recibir presupuesto hay que esperar casi 2 años pero que te digan opciones “mira puedes trabajar con esto, con esto,” este año no hemos recibido una reunión ocupación fue una nada, más que yo recuerde a principio, y los directores que tienen programas ocupacionales son diferentes a los directores que la escuela es completamente académica esto cambia totalmente cambia el clima escolar tú tienes que trabajar con otras cosas con la parte académica con la importancia esa parte académica y esa parte ocupacional van de la mano.

Docente #5 Dirigió sus recomendaciones hacia las capacitaciones ya que el maestro ocupacional debe estar al día en las nuevas tendencias de la industria a la cual pertenece su programa.

Lo primero que debe tener un programa de inducción es capacitación del maestro de taller en su área ya que lo he visto es que hay muchos que no practican su profesión fuera de la escuela y no están actualizados. Hay que estar actualizado en las últimas tendencias porque el estudiante debe salir con las competencias. Deben dividir a los talleres por ruta y darles talleres de su área. Deben proveer un mentor interno para poder cumplir con las tareas administrativas.

Este docente recalcó que de nada sirve lo que se haga de inducción si el docente no tiene los materiales y el equipo requerido para dar bien sus clases. Se requiere la presencia del gerente de operaciones para que pueda observar de primera mano lo que necesita el maestro ya que alega que está recibiendo equipo que no necesita y libros de cursos que no ofrece.

Docente #6

Necesitamos que se institucionalice un programa de inducción para poder brindar un buen servicio a los estudiantes. A mí me preocupa mucho la población de educación especial, que yo pueda fallarles por desconocer unos procesos. El maestro nuevo llega como esponja y está dispuesto a recibir y aprender.

Las recomendaciones ofrecidas fueron:

1. Llevar a cabo más visitas al salón de clases
2. Talleres de inducción con pocos participantes para que sean más individualizados.
3. Que la inducción comience desde el reclutamiento en la Región Educativa.
4. Que se prepare un calendario de actividades de inducción desde nivel central.
5. Más participación de los Gerentes de Programas Ocupacionales en los procesos de inducción.
6. Crear un instrumento de evaluación para medir la efectividad del programa de inducción.
7. Que el instrumento de evaluación docente del maestro en inducción sea distinto al maestro con más experiencia.

En resumen podemos destacar que; se evidencia que en los escenarios participantes de esta investigación no hay un plan de trabajo dirigido a atender las necesidades de los maestros en inducción, los docentes reconocen e indican que la carga en trabajo administrativo para los líderes educativos dificulta que les puedan atender sus necesidades, no existe un plan de inducción, varios docentes no conocían lo que era el término inducción ni lo que pasa con ellos en esa etapa, varios docentes manifestaron sentirse solos, un factor común en los docentes es que fueron nombrados

por reclutamiento especial y tenían que seguir estudiando para tener su licencia de maestro ocupacional según sea su área de enseñanza. De los 6 maestros entrevistados, uno fue nombrado por registro de elegibles y 5 por reclutamiento especial. Este tipo de nombramiento que está contemplado en la Carta Circular 042-2021-2022 (Política Pública sobre el Reclutamiento del Personal Docente de las Escuelas y del Nivel Postsecundario en el Departamento de Educación de Puerto Rico para el Año 2022-2023) y permite el nombramiento del docente aun cuando no tenga la certificación en el puesto docente en la categoría ocupacional. Estos fueron los hallazgos de nuestro estudio de caso múltiple. En el capítulo V se presentarán las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

En este capítulo estaremos presentando las conclusiones para esta investigación. La presentación de las conclusiones será por pregunta de investigación. En el capítulo anterior los siguientes hallazgos fueron los más destacados: falta de un plan dirigido atender las necesidades de los maestros ocupacionales en inducción, todos los docentes participantes de esta investigación fueron nombrados por reclutamiento especial, el reto mayor de los líderes es la ausencia de un plan estructurado de inducción y que una sola hora para capacitación no es suficiente para atender todas las necesidades del docente novel. En cuanto a las recomendaciones de los participantes las más importantes fueron la necesidad de contar con un proceso de nombramiento por reclutamiento especial más riguroso y que se provea un modelo de plan de inducción para el docente ocupacional. En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación para responder cada pregunta de investigación.

¿Cómo los líderes de 3 escuelas superiores públicas de la zona norte de Puerto Rico llevan a cabo el proceso de inducción de los maestros ocupacionales?

Los líderes educativos que participaron de esta investigación mencionaron que dentro de su rol de directores buscaban alternativas para asistir a los docentes ocupacionales en etapa e inducción. La ausencia de un plan estructurado y apoyo del personal gerencial a esos fines dificulta el cumplimiento de este. En la investigación documental no se encontró que en el sistema educativo público de Puerto Rico se haya diseñado un protocolo para el diseño e implementación del proceso de inducción de los maestros ocupacionales. Cardozo, (2016) demanda que se generen políticas de

intervención multidimensional en la comunidad docente con la finalidad de brindar una mejor calidad laboral para la mejora en el desempeño y compromiso de la labor docente. En la política pública vigente en el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR) se delega al líder educativo – director o directora escolar – la responsabilidad de diseñar un plan de inducción para cada maestro. Sin embargo, no existe un protocolo para el diseño de dichos planes. Solo se menciona en la normativa institucional la función, sin que se incluya en esta un modelo atemperado a las necesidades de cada materia, nivel de enseñanza y particularidades de los contextos escolares. Tampoco existe un proceso de capacitación para el director o directora escolar encaminado al desarrollo de las competencias profesionales que requiere la implementación del referido plan como práctica sistémica. Por tanto, el plan de inducción queda a discreción de cada líder y sujeto a los recursos que estén a su disposición. En la literatura también se ha planteado que en los sistemas educativos existe un desconocimiento y falta de información sobre las políticas de inducción docente (Tarekegn, et al., 2020), otros autores señalan burocracia en la gestión de las políticas, falta de estructuración y necesidad de mejora (Kozikoglu & Sememoglu, 2018). Los directores escolares deben reunir una serie de conocimientos, habilidades y capacidades específicas, experiencia profesional y características personales, que le permitan la eficiente gestión de los recursos, poder organizar los procesos de manera efectiva mediante el establecimiento de normas y pautas, y ejercer el liderazgo pedagógico direccionado a la satisfacción de los objetivos instructivos y educativos de la enseñanza (Alejandro, et al., 2018). Entre las tareas del líder se encuentra la

coordinación de la capacitación necesaria para el maestro en inducción. La capacitación inicial es fundamental cuando un empleado nuevo llega a la institución (Azucena & Meléndez, 2017). El liderazgo lo ejerce el individuo que influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común (Northouse, 2016).

Cuando un director y un maestro son contratados en el DEPR, reciben una orientación y se les solicita que firmen el documento identificado como DE-16 en el cual están consignadas que contiene las tareas y funciones del puesto respectivas. Se contempla en la tarea #9 que el director debe proveer toda la coordinación necesaria relacionada con los servicios complementarios a la docencia. La supervisión del líder permite el diseño de un plan de desarrollo profesional del docente. Ese plan debe motivar a los educadores mediante el reconocimiento de sus acciones sobresalientes, brindarles a los educadores mayores oportunidades de actualización constante en temas propios a la asignatura, así como aspectos relacionados con mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes, resolución de conflictos, adecuaciones curriculares, entre otros elementos claves (Ramírez, 2016). En la Carta Circular Núm. 6, 2019-2020 (Política Pública sobre el Sistema de Evaluación del Desempeño del Personal Docente y Docente Administrativo del 2 de octubre de 2019) se estipula que los maestros principiantes, tienen que completar 15 horas de desarrollo profesional en las áreas de su desempeño que necesiten fortalecer, para incidir de manera positiva en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Sin embargo, en dicha Carta Circular no hay evidencia de algún modelo recomendado para el diseño del plan. Tampoco se hacen recomendaciones en torno al proceso para identificar las áreas de necesidad de los docentes principiantes.

La inducción requiere un aprendizaje por parte del docente, un completo desarrollo profesional que se inicia el primer día que está en el aula con sus estudiantes. No se trata únicamente de una estrategia para tratar de compensar problemas, deficiencias, necesidades o lagunas del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única y específica (Spooner, 2017). Sadiq et al. (2017) sostienen que la institución debe ayudar a que el docente asuma su nuevo rol. De esta manera, el conocimiento de la infraestructura de la institución también es parte de este proceso de inserción y de las estrategias que deben adoptarse para facilitar el inicio de trabajo del docente novel.

Pregunta 2: ¿Cuáles son las prácticas de educación en servicio y reflexión didácticas utilizadas para apoyar al maestro principiante en las escuelas referidas?

Las alternativas que se ofrecieron a los docentes fueron: el maestro mentor, visita a otros maestros que imparten los mismos cursos, visitas a otras escuelas que ofrecen el mismo curso ocupacional, integrar al facilitador docente ocupacional y autorizar la participación en eventos de desarrollo profesional. Existe un aspecto que se debe resaltar y es que la mayoría de los docentes participantes en esta investigación fueron nombrados durante la pandemia y no se beneficiaron de estos procesos. Marcelo y Vallant (2017) indicaron en su investigación relacionada con la inducción, que es imperativo, la creación de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año a las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema, un elevado número de mentores con la formación adecuada. La estrategia que todos los líderes

utilizaron fue el maestro mentor para brindar apoyo al maestro en inducción. Wilcoxon et al., (2019) analizaron el impacto del programa CADRE (Career Advancement and Development of Recruits and Experienced) que se viene desarrollando en Estados Unidos desde hace 25 años con mentores son docentes de escuela que compatibilizan la docencia con el acompañamiento de los profesores principiantes. Los resultados indican que la mentoría tiene un impacto positivo en el bienestar de los profesores principiantes. Balbuena (2016) recomienda que los planes de inducción para los maestros puedan; sistematizar las oportunidades de capacitación, brindar a los maestros cursos para fortalecer sus habilidades académicas y ocupacionales, garantizar las oportunidades de actualización en cada etapa de la vida profesional del maestro, promover la coordinación entre los diferentes organismos encargados de la capacitación y establecer criterios profesionales que constituyan marcos para una buena enseñanza. Kearney (2016) identificó aquellos componentes que se han caracterizado como propios de programas inducción eficaces: un programa de uno a dos años de duración centrado en el aprendizaje de los profesores y en su evaluación, el acompañamiento por parte de un mentor, la oportunidad para la colaboración entre docentes principiantes, observaciones estructuradas realizadas por los mentores, reducción de la carga docente, aprendizaje intensivo en el lugar de trabajo, seminarios dirigidos a los profesores principiantes, apoyo profesional y redes profesionales, y por último, ser una parte de un programa más amplio de desarrollo profesional. El éxito, por tanto, de estos programas en el primer año de implementación se hace crucial para que los docentes permanezcan en la profesión por más tiempo siendo un programa que oriente y apoye (Gallego, 2018).

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del oficio de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases.

Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la cultura escolar. Pero es durante el periodo de inducción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, entre otros, que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran (Whitworth & Chiu, 2015).

Los programas de inducción se componen de diferentes elementos, siendo variadas las estrategias de desarrollo profesional que pueden utilizarse para la inducción profesional a la docencia: mentor profesor con experiencia, cursos y seminarios, reuniones con el director y/o con compañeros, revisiones, redes, comunidad virtual, colaboración con otras escuelas, enseñar en equipo con profesores más experimentados, diarios, portafolios reflexivos, entre otros (Bastian & Marks, 2017). La importancia de que se institucionalice un programa de inducción adecuado tendrá repercusiones directas con el desempeño del maestro. Es por ello por lo que muchas veces el proceso de inducción es descrito bajo la línea del ensayo y error, porque, mayoritariamente, la inducción es un proceso improvisado o incidental (Ministerio de Educación (MINEDUC), 2020). Ante esto se hace necesario investigar y publicar sobre el acompañamiento socioemocional que se realiza a los directores y a las directoras en el ejercicio del rol de liderazgo, e indagar sobre el impacto que tienen los programas de inducción y de mentoría en la gestión de directores y directoras (Martínez y Reyes, 2022). El desempeño docente está vinculado con los procesos pedagógicos que el educador desarrolla, el establecimiento

de relaciones interpersonales con los estudiantes, compañeros de trabajo, padres y madres de familia, así como comunidad general, con un crecimiento personal y profesional que incluye la actualización constante y la investigación continua (Picado, 2016).

Pregunta 3: ¿Cómo han incidido dichas prácticas en el desempeño del maestro principiante?

Los docentes participantes de esta investigación reconocieron que las prácticas de inducción establecidas por los líderes educativos fueron beneficiosas para su formación docente. En esta pregunta, todos los docentes indicaron que el instrumento que utiliza el director para ver cómo van progresando es la evaluación docente. La evaluación docente, es el instrumento de Evaluación Docente contemplado en la Carta Circular 06-2019-2020 de política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño del personal docente y docente administrativo. Este es el documento normativo con el cual se establece que una manera de apoyar la profesionalización de los docentes es mediante el proceso de evaluación del desempeño. Ante la falta de un modelo de plan de inducción, el docente asimila el proceso como uno de supervisión. Existe una falta de consenso entre los términos supervisión e inspección, pues esa mezcla de control-asesoramiento es lo que hoy día denominamos supervisión educativa, controlar, asesorar, mediar y evaluar desde una posición de responsabilidad superior; por lo tanto, no es solo un vigilante, ni un asesor, ni un coach, ni un evaluador; la combinación de esos desempeños profesionales que debe ejercer hace de la inspección un oficio cualitativo y genuino (Frades 2019, p. 28). El trabajo de los líderes, unos con un modelo

de plan y otros con el conocimiento de lo que debe contemplarse en ese plan, utilizaron los recursos que tenían a su alcance para apoyar al docente. La supervisión del líder permite la elaboración de un plan de desarrollo profesional del docente. Ese plan de desarrollo profesional debe motivar a los educadores mediante el reconocimiento de sus acciones sobresalientes, brindarles a los educadores mayores oportunidades de actualización constante en temas propios a la asignatura, así como aspectos relacionados con mediación pedagógica, evaluación de los aprendizajes, resolución de conflictos, adecuaciones curriculares, entre otros elementos claves (Ramírez, 2016). Los líderes y docentes coinciden que, luego de las prácticas de inducción llevadas a cabo, el docente: (1) logra una mejor retención del estudiante; (2) adquiere conocimiento en torno al uso de las plataformas de cumplimiento; (3) comete menos errores en su ejecución docente y (4) aumenta su motivación hacia la docencia.

Alineado con lo que se presenta la literatura, podemos añadir que Ronfeldt & McQueen (2017) encontraron que la inducción predice la retención o abandono de los profesores principiantes. Estos autores encuentran que un tipo específico de apoyo de inducción tiene un mayor efecto: la comunicación de apoyo por parte de la dirección escolar, los programas de mentores y los seminarios con los profesores principiantes. Algunos docentes logran enfrentar con éxito los primeros años, adaptándose rápidamente a las culturas escolares en que se insertan; mientras, existe un porcentaje considerable que será superado por los contextos escolares, lo que incide en la decisión de abandonar la profesión (Solís, Núñez, Vásquez, Contreras & Ritterhausen, 2016). El éxito de estas prácticas de inducción depende en gran medida del propio progreso profesional del novato, así como de la emoción apoyo profesional y que el e reciba del mentor

(Schwabsky, et al., 2019). En un estudio que realizaron Jaspez y Sánchez (2019) con 363 nuevos docentes de República Dominicana se evidenció que los motivos de mayor preocupación expresados durante el proceso de inducción son: la relación con los nuevos compañeros, el dominio de la materia, la adaptación al nuevo contexto cultural y social, la sobrecarga laboral y el número elevado de estudiantes por aula.

Pregunta 4: ¿Cuáles han sido los retos que confrontan los líderes educativos para institucionalizar en sus comunidades el proceso de inducción?

Durante las entrevistas para esta investigación encontramos una situación que no se había evaluado previamente y es que todos los docentes fueron nombrados durante el periodo de la pandemia del COVID-19. Esto agravó mucho más el que se pudiera ofrecer una inducción directa, ya que comenzaron su desempeño profesional con la modalidad de enseñanza a distancia y el DEPR tampoco contaba con un plan de contingencia para atender este tipo de formación al docente novel, ni un portal virtual para docentes en formación.

Para el profesorado, el cierre de las escuelas trajo como única alternativa de solución inmediata la implementación de la modalidad a distancia, cuyo propósito es dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje. Tanto para el docente novel y experto, los esfuerzos por llevar adelante las prácticas de enseñanza desde su hogar pusieron en evidencia la falta de preparación y conocimiento en el uso de recursos tecnológicos y herramientas digitales para desarrollar clases no presenciales (Picón et al.,2020). Un aspecto resaltado por los líderes en esta pregunta es que la política pública sobre organización escolar sólo le provee al docente un periodo de 50 a 60

minutos para capacitación. Esto dificulta que el líder pueda encontrar un horario en común entre el docente y su mentor. En la formación continua para los docentes en servicio, también se requiere generar espacios de capacitación y actualización suficientes en cuanto a las habilidades socioemocionales, teniendo en cuenta que hoy en día el profesorado afronta en la cotidianidad de los entornos escolares distintas condiciones: diversidad socio-cultural, violencia e inseguridad, desintegración familiar, necesidades educativas especiales, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, exceso de matrícula, conflictos en la relación entre pares, así como comportamientos disruptivos de algunos estudiantes y sus problemáticas (Álvarez, 2018). El exceso de trabajo administrativo se observó como un reto para el líder poder dedicar el tiempo requerido por el maestro en inducción y de igual forma por los docentes que reconocieron que sus líderes estaban cargados de tareas y tenían que delegar en otros para que les ayudaran en sus necesidades. Es imperativo precisar que la gestión de los directores comprende una demanda excesiva de tareas administrativas; se debe considerar que el sistema escolar es un sistema burocrático que sobrecarga con funciones y tareas a las diferentes partes involucradas de los diversos niveles educativos, donde la gestión del tiempo y los recursos es una preocupación constante del personal directivo (Martínez y Reyes, 2022).

La efectividad del director se observa por la forma en que puede manejar las funciones administrativas y de apoyo a la docencia. Una nueva escuela exige que sus directivos, trabajen en la conversión de sus docentes en líderes de la actividad educativa y a movilizar a toda la comunidad, a trabajar por el bien de la institución, del individuo y la sociedad (Arohuanca, 2016).

Pregunta 5: ¿Cuáles son las recomendaciones de estos líderes educativos para la implementación de política pública educativa sistemática encaminada a la institucionalización del proceso de inducción?

Estos docentes mostraron una gran preocupación sobre los estudiantes que pertenecen al Programa de Educación Especial. El docente será evaluado por su ejecución, según las leyes estatales y federales. En la ley *Every Student Succeed Act* ESSA (USG, 2015) se establece que ser altamente cualificado no es suficiente, cada docente tiene que demostrar ser efectivo, basado en el aprovechamiento académico de los estudiantes en los diferentes sistemas de evaluación. Por lo tanto, el desarrollo profesional de los maestros tiene como meta fortalecer las prácticas educativas y responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Los líderes reclaman un trabajo colectivo de las personas en puestos de dirección dentro de la agencia. La escuela del siglo XXI requiere de una dirección colectiva, de un liderazgo cooperativo, que involucre a toda la comunidad educativa, docentes y trabajadores de la institución y que supere los límites físicos de la institución y se convierta en rectora del trabajo cultural comunitario (Macías, 2015). Por eso es por lo que las organizaciones educativas tienen la responsabilidad de fortalecer la construcción de saberes desde la gestión escolar, estimular procesos que lleven a la reflexión y a la crítica sobre las prácticas de gestión y dirección, favorecer su problematización y propiciar la construcción de mecanismos innovadores para la mejora continua de la calidad educativa (Cruz 2019). Gaete, Navarrete, Pino y Mansilla (2017) insisten en la relevancia del apoyo de otros profesionales para adentrarse e interpretar la cultura escolar en la que se inserta el profesor principiante. La formación del

profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del aprender a enseñar, pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, específicas y diferenciadas (Gallego, 2018). Los programas de inducción aparecen como respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional (Marcelo & Vaillant, 2017). Dentro del rol del líder se encuentra la coordinación de la capacitación necesaria para el maestro en inducción. La capacitación inicial del empleado es fundamental cuando un empleado llega nuevo en la institución (Azucena & Meléndez, 2017). Es necesario mirar hacia el programa de inducción como lo que llamó Balbuena (2016) el eslabón perdido entre la formación inicial y la permanente. El liderazgo lo ejerce el individuo que influye en un grupo de individuos para lograr un objetivo común (Northouse, 2016). Este último propone que en lugar de desarrollar nuevas formas para definir el liderazgo se debe mirar hacia estos cinco enfoques:

1. liderazgo auténtico
2. liderazgo espiritual
3. liderazgo de servicio
4. liderazgo adaptativo
5. liderazgo transformacional

En el escenario escolar se puede observar con mayor frecuencia dos de estos enfoques; el liderazgo auténtico porque se enfatiza en la autenticidad de los líderes, el líder adaptativo que alienta a ese maestro nuevo a adaptarse enfrentando y resolviendo

el desafío de la nueva profesión en la que se inicia y sobre todo el liderazgo de servicio que coloca el líder en el papel de servidor que busca ayudar a sus seguidores a ser más autónomos, conocedores y como los mismos servidores.

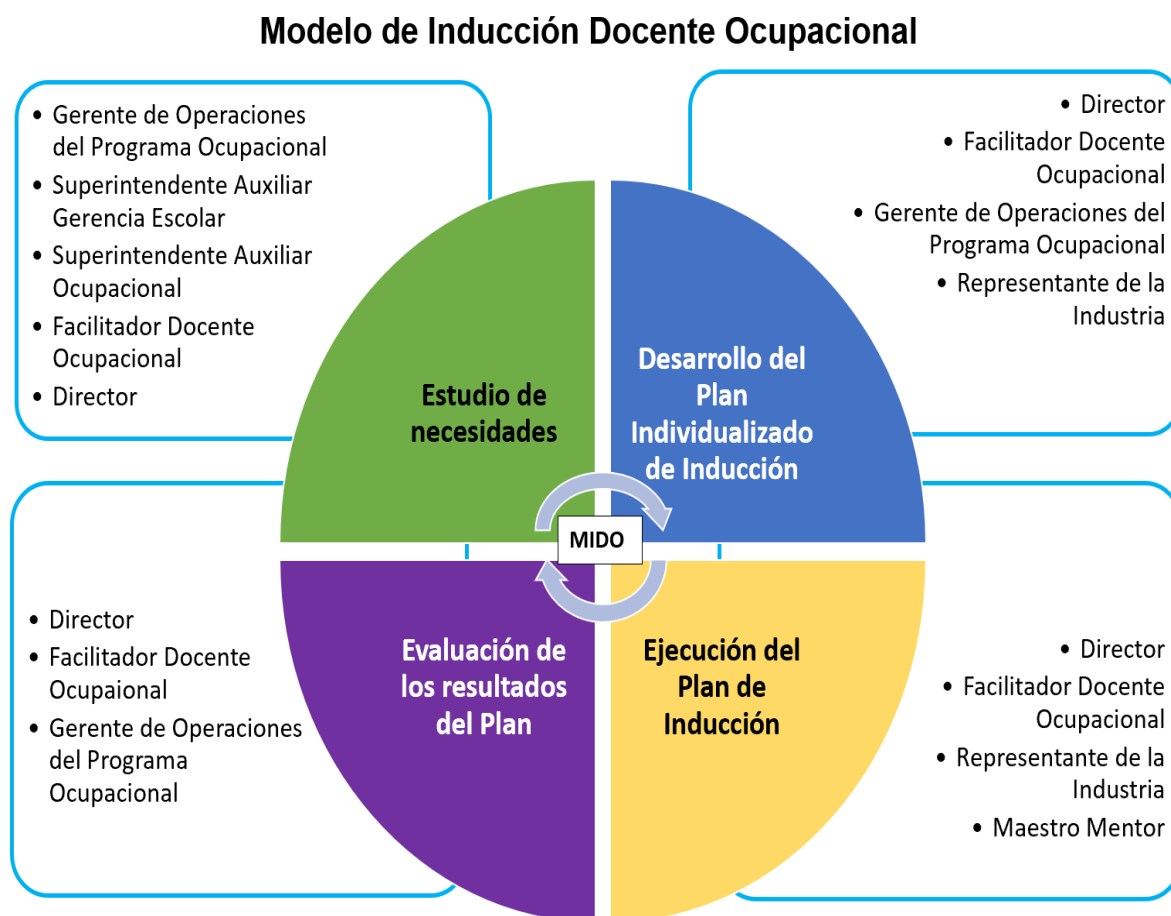
Al reflexionar sobre la formación docente ocupacional cuando comencé con un contrato por reclutamiento especial, en el 1997 en el DEPR. El nombramiento mediante reclutamiento especial en el DEPR se utiliza cuando no existen maestros con certificado en la categoría del puesto. Dentro de las estrategias de inducción que ayudaron en la formación resalta la asignación de un mentor fue vital para el dominio de las tareas docentes. El líder educativo de la primera escuela asignaba un periodo al docente mentor para que pudiera atender las áreas de necesidad. El acompañamiento fue vital para poder conocer los procesos conforme a la política pública de la agencia. Otro aspecto importante fue la existencia de un supervisor ocupacional que ahora se llama facilitador docente. Ese supervisor pudo llevar de la mano los procesos, visitó las clases, ofreció estrategias educativas, enseñó cómo trabajar con la organización estudiantil y ofreció orientación sobre universidades y cursos que debía tomar para terminar la formación en pedagogía y obtener el certificado de docente ocupacional en la categoría. Otro aspecto que hay que destacar es que el líder educativo propició la participación de todos los adiestramientos que ofrecía el DEPR que pudieran ayudar en la formación. Nunca se trabajó un plan de inducción, pero los elementos de este estuvieron presentes. Cuando llevaba dos años y todavía estaba en etapa de inducción docente, cambié de escuela y allí encontré a otro líder educativo que también asignó una maestra mentora para que hiciera la transición necesaria a la nueva comunidad escolar. Este segundo líder motivó a iniciar una maestría en mi especialidad de

enseñanza y tan pronto observó madurez en la ejecución, asignó proyectos educativos con los cuales se impactaba a toda la comunidad escolar. Como pueden observar, la presencia del líder educativo en la formación abrió las puertas a las posibilidades de crecer profesionalmente. En rol en el DEPR como facilitadora docente la inducción tampoco fue estructurada, la agencia no contempla un plan para los líderes educativos en inducción y los documentos que se utilizaban para brindar apoyo a la docencia necesitaban alinearse a lo que trabaja un docente ocupacional. Los programas ocupacionales quedaron sin apoyo de líderes educativos desde la eliminación de los supervisores vocacionales por más de 10 años y en el 2023 se nombran facilitadores ocupacionales. A estos líderes les pasa igual que a los maestros ocupacionales y es que los documentos y modelos existentes son para cursos académicos y hay que alinearlos a las tareas del puesto ocupacional. Estas experiencias docentes y administrativas y los resultados de esta investigación permiten a la investigadora ofrecer recomendaciones desde la voz de la experiencia. En la próxima sección se estarán ofreciendo las recomendaciones para el rol del líder educativo en el proceso de inducción del docente ocupacional.

Recomendaciones

Luego de la realización de esta investigación, haber reflexionado sobre los hallazgos y presentar las conclusiones, se presentan las recomendaciones para que los líderes educativos puedan tener un rol vital y protagónico en el plan de inducción del docente ocupacional.

- 1. Modelo de inducción docente ocupacional (MIDO).** MIDO es un modelo que contempla las distintas fases que deben ser atendidas del docente en inducción. De acuerdo con los relatos de los participantes, la investigadora ha creado este modelo. Este modelo ofrece una guía al líder educativo y en el mismo se contemplan procesos incluidos en la política pública del DEPR; personal administrativo, docente administrativo y profesionales necesarios para proveer un plan de Inducción estructurado y alineado a las necesidades específicas del docente. La primera fase es el desarrollo de un estudio de necesidades del maestro novel, en la segunda el desarrollo de un plan de inducción con todos los elementos identificados previamente en el estudio de necesidades, en la tercera se ejecuta el plan y en la cuarta se evalúa la ejecución del plan.

Figura 2*Modelo de inducción docente ocupacional*

Para poder entender el modelo es imperativo repasar los roles de las personas que forman parte de este:

Director : Responsable del desarrollo académico y administrativo de la escuela y será representante de esta ante la comunidad.

Facilitador docente ocupacional: Participa en el proceso de definir las metas y los objetivos del programa de acuerdo con el material. Ofrece apoyo académico mediante

la modalidad de Job-embedded a los maestros en: cartas circulares del programa, estándares y expectativas, contenido curricular, conceptos, destrezas, análisis de datos por subgrupos y las prioridades establecidas por la ORE y el programa al cual pertenece el docente.

Superintendente Auxiliar: Participa en la implementación de sistema de apoyo al liderazgo efectivo del director de escuela y los maestros en coordinación con el equipo de intervención académica de la ORE.

Gerente de Operaciones: Su trabajo profesional y especializado consiste en planificar, coordinar, dirigir y supervisar las actividades de los distintos programas, proyectos, institutos u otras áreas que tienen a su cargo, según la ubicación del puesto, en el Departamento de Educación.

Representante de la Industria: es un profesional de la industria que posee formación académica y experiencia en una ruta ocupacional.

Mentor: Docente con 5 años o más de experiencia que apoyan de manera temporal al docente novel. Posee un dominio de la planificación de clases, estrategias de enseñanza y uso de plataformas oficiales del DEPR.

El modelo MIDO comienza con el desarrollo del estudio de necesidades. Los componentes de las partes que debe contener el estudio de necesidades se desarrollan y se validan por los profesionales que están a cargo de este. El estudio de necesidades debe contener una serie de preguntas para medir el conocimiento del docente sobre aspectos de planificación, estrategias de enseñanza, funciones del personal de apoyo y plataformas oficiales del DEPR. El segundo paso del modelo es el desarrollo del Plan Individualizado de Inducción (PII). El PII se desarrolla por los resultados del estudio de

necesidades y por la entrevista inicial del director y el facilitador docente. El plan debe contener un calendario de trabajo y las personas a cargo del cumplimiento de este. El enfoque del PII es esencialmente alineado a la mentoría. En la tercera fase se ejecuta el PII por parte del director, facilitador docente ocupacional, maestro mentor y el representante en la industria. Este último es el que colaborará para proveer al docente de las últimas tendencias y técnicas de la profesión hacia la cual está alineada la ruta ocupacional. Finalmente, se debe evaluar el PII y este proceso estará a cargo del facilitador docente ocupacional quien a su vez lo discutirá con el docente, director escolar, superintendente y gerente de operaciones. Los resultados se podrán obtener por el estudio de necesidades en el cual el maestro ya pueda probar el dominio de los aspectos relacionados con la docencia, se puede solicitar al docente la redacción de un documento reflexivo sobre su progreso en el PII. Los datos de la evaluación del PII servirán para el desarrollo de planes de capacitación y para hacer recomendaciones a la academia sobre las áreas a las cuales es necesario reforzar en la formación del docente desde ese escenario.

2. Se sugiere que el Departamento de Educación apoye a una **organización profesional que reúna y atienda las necesidades de los docentes**

ocupacionales. Como parte de las iniciativas de la autora se encuentra en la etapa de oficializar una organización sin fines de lucro que se llamará la Puerto Rico Association for Career and Technical Association (PRACTE). Esta organización sin fines de lucro fue fundada por la autora de esta investigación para crear un vínculo profesional entre los docentes y los líderes educativos que trabajan en el sector ocupacional. Este sería el capítulo oficial que conectaría a estos profesionales con la

Association for Career and Technical Education. Esta asociación integra a más de 25,000 profesionales que imparten cursos en rutas ocupacionales y es la comunidad de profesionales de educación ocupacional más grande del mundo. Como objetivo principal de PRACTE se encuentra el trabajar con propuestas para:

- a. **Crear centros de capacitación, readiestramiento y mentoría.** En este espacio de trabajo profesional tanto el líder educativo como el docente, podrán tener mesas de trabajo, laboratorios simulados y materiales para la creación de sus lecciones de clases o planes de trabajo.
- b. **Página web con un enlace a una red educativa para maestros ocupacionales.** Este portal servirá para compartir documentos normativos, videos y tutoriales para docentes que estén de 1 a 3 años o que retornaron a la docencia luego de 5 años. Considerando que uno de los aspectos que afectó el proceso de inducción de los participantes de esta investigación fue que fueron nombrados durante la pandemia y el acceso a información y orientación fue limitada, esta plataforma los mantendría conectados aun cuando la modalidad de trabajo no fuera virtual. En el mismo se propone incluir archivos con material y videos sobre:
 - i. Planificación de clases
 - ii. Uso de plataformas oficiales del DEPR
 - iii. Desarrollo de prontuarios
 - iv. Actividades de assessment

- v. Organizaciones estudiantiles ocupacionales
- vi. Estrategias innovadoras de enseñanza
- vii. Aprendizaje basado en el trabajo
- viii. Lecturas de referencia
- ix. Calendario de efectos profesionales alineados a las rutas ocupacionales

3. **Academia de inducción para los nuevos superintendentes** que estarán nombrando entre los meses de abril a junio 2024. Específicamente los superintendentes que trabajarán en la unidad de gerencia tienen la responsabilidad directa de brindar apoyo a los líderes educativos y una de sus áreas de trabajo es la ocupacional.
4. **Alineamiento de las cumbres educativas** según el nivel gerencial en el cual se trabaja. Crear sesiones separadas donde el enfoque del desarrollo profesional vaya alineado a las tareas relacionadas al rol de liderazgo que se lleva a cabo. De esta forma, por ejemplo, cuando se trabaje el tema de cumplimiento en la planificación tengan una sesión general de cómo el líder educativo atenderá la planificación del docente, cómo el facilitador colaborará en equipo con el docente, cómo el superintendente provee herramientas al director para el cumplimiento docente de este aspecto y cómo los gerentes de operaciones por materia validan que las destrezas en la planificación están alineadas a la política pública institucional.
5. **Enmendar el reglamento de certificaciones del DEPR** y reinstalar la categoría de director Ocupacional y Superintendente Ocupacional. La clasificación de

director ocupacional se asigna al director ocupacional que en su formación docente ejerció como maestro ocupacional. Los líderes educativos con esta certificación se asignaban a escuelas ocupacionales o académicas con cinco ofrecimientos ocupacionales. La eliminación de esta categoría permite la contratación de directores con certificado de director de escuelas desde kínder a duodécimo sin la formación ocupacional requerida para atender estos programas. Esta investigación ha dejado evidenciado que el desconocimiento sobre cómo funciona un programa y currículo ocupacional, repercute en un docente sin un apoyo gerencial necesario para sus primeros años como docente novel. El DEPR cuenta con mecanismos de reclutamiento especial que también puede utilizar si es que, en el caso de una convocatoria para dirigir una escuela ocupacional, como segunda opción sea un director k-12.

6. **Proveer dispensas para que los maestros** que tienen una preparación y dominio de un tema ocupacional puedan ser contratado para adiestramientos que ofrecen las compañías que proveen esos servicios al DEPR. Una de las modalidades más efectivas según lo evidencia la literatura revisada y los participantes de esta investigación es el maestro mentor y el impacto positivo que tiene en su experiencia inicial.
7. **Creación del periodo de mentoría** para los maestros mentores y para los maestros en inducción. Con la otorgación de este periodo le daría el espacio al mentor y al maestro en inducción para ir trabajando con los aspectos identificados en el plan de desarrollo profesional. En ese periodo también el maestro puede recibir visitas del director y facilitador docente, así como también

adiestramientos que fortalezcan su gestión docente sin afectar el periodo lectivo ni el periodo destinado a labores docentes de preparación de materiales y seguimiento a situaciones de estudiantes.

8. **Programar la Plataforma del Portal del Cumplimiento PCS** del DEPR para que mediante ese portal el líder educativo pueda ver la plantilla de empleados que está en etapa de inducción, acceso a una plantilla del plan de inducción y enlaces para enviar mensajes directos a los facilitadores requiriendo sus visitas de mentoría. En esa plataforma también se puede incorporar
9. **Incluir en el Plan de Trabajo Estatal de la Secretaría Ocupacional y Técnica del DEPR plan de adiestramientos para maestros, directores y superintendentes.** Esto ayudará a que puedan conocer el funcionamiento del programa ocupacional, sus metas, expectativas, objetivos y las opciones de plataformas y oficinas de servicios y ayuda en este inicio profesional. En el caso de los directores de escuelas superiores con ofrecimientos ocupacionales, les ayudará a entender el funcionamiento de estos y podrá crear una red de apoyo en su rol como líder educativo.
10. **Crear una guía digital de bienvenida al docente.** La inducción comienza desde el día de la contratación. En esa guía pueden incluir los primeros pasos al llegar a la escuela, enlaces a portales oficiales con instrucciones de uso de estas, una lista de organizaciones profesionales que brindan ayuda a nuevos docentes y enlaces de leyes y reglamentos.

Recomendaciones a instituciones que preparan líderes educativos

1. Incluir en el currículo un curso sobre la educación ocupacional. Esto contribuirá en una formación que permita al líder conocer el funcionamiento el programa, familiarizarse con las rutas ocupacionales y la formación necesaria para poder ser docente en las distintas categorías.
2. Incluir en el currículo un curso de modelos de inducción, componentes de este e instrumentos para medir su efectividad. Esto ayudará al líder a estar familiarizado con el proceso y poder entender las necesidades del docente y poder incluir al equipo de apoyo docente que sea necesario para brindarle apoyo.
3. Incluir un curso doctoral para los procesos de inducción que pueda incluir un nivel de profundidad de acuerdo con los niveles de desarrollo profesional de los maestros y que contemple los procesos de inducción para directores de escuelas, facilitadores docentes, superintendentes y gerentes académicos. Las oportunidades de nuevos puestos en el DEPR han provocado un movimiento a puestos de liderazgo para los cuales no existen modelos de inducción.
4. Incluir en el curso de relaciones humanas una unidad relacionada con el manejo de los diferentes niveles gerenciales del DEPR. Si el líder educativo no conoce las funciones de las distintas divisiones de la agencia no podrá ser eficiente en la canalización de servicios.

Sugerencias para futuras investigaciones

El nuevo modelo que se propone en esta investigación debe ser evaluado en unas futuras investigaciones para medir su efectividad e integrar nuevas dimensiones en los

procesos de inducción a tenor con los cambios que emergen dentro del DEPR. Se sugiere también que se realicen investigaciones para contextualizar el modelo en zonas geográficas específicas dentro de Puerto Rico que tienen situaciones socioeconómicas distintas. Para futuras investigaciones se recomiendan dos temas que incluyen aspectos relacionados con el liderazgo y los cambios que se han llevado a cabo en las clasificaciones de los líderes educativos. Los dos temas que se recomiendan son:

1. Cambios en las clasificaciones de directores escolares y su impacto en el rol del líder en el apoyo a la docencia.
2. El impacto de la especialización del líder educativo en el desempeño del docente escolar.

Reflexión

Esta investigación doctoral fue una reflexión sobre la carrera de la investigación como docente y ahora como líder educativo en el campo ocupacional. La conexión con el tema de investigación investigar se logró al tomar el curso de recursos humanos y el curso de política pública. La autora reconoce ser el producto de líderes educativos que tenían una visión clara de su rol y que pusieron a su disposición todos los recursos para que pudiera tener las competencias pedagógicas necesarias para ser una buena maestra ocupacional. El primer amor del maestro ocupacional es con la profesión y es ahí donde logra ser tan eficiente en la docencia. La entrada al magisterio es abrumadora aun cuando tienes una formación universitaria en pedagogía y hayas realizado una práctica docente supervisada. No existen dos inicios iguales, por lo cual, si la primera experiencia no fue buena, al finalizar el año el docente ocupacional podrá renunciar al DEPR al sentir que en la empresa privada no tendrá tanto trabajo y una mejor remuneración por el mismo. La creación de un modelo de inducción docente desde la experiencia de un docente ocupacional que ahora es líder educativo brinda un espacio de crecimiento a la agencia. Puerto Rico necesita a los mejores maestros ocupacionales ya que son los que estarán a cargo de crear una conexión entre el estudiante y la ruta ocupacional que este último seleccione. Estos primeros años son la base de futuros profesionales que nuestro país necesita. Este profesional de la industria es docente, coordinador y consejero. Docente especializado en una carrera profesional, coordinador que colabora para que estudiante tenga unas experiencias de empleo alineadas al currículo y consejero de una organización estudiantil en la cual se fomenta

el liderazgo y sirve de plataforma para que el estudiante se integre con otros estudiantes y compita en escenarios internacionales. Los líderes educativos son el faro que va alumbrando el caminar del docente y su dirección de los procesos de inducción es vital para que tengamos más y mejores maestros que salen de la industria para educar sobre una ruta ocupacional. El DEPR debe enmendar el reglamento de certificaciones docentes y reinstalar la categoría de director y superintendente ocupacional. La declaración de la política pública contemplada en la ley 85-2018 según enmendada, conocida como “Ley de Reforma educativa de Puerto Rico”, establece en el artículo 1.02:

“Los maestros son profesionales capacitados que probablemente y evidenciariamente dominan las materias que han de impartir con excelencia. La certificación de maestro emitida por el Secretario es una garantía al padre o encargado de que así ha sido constatado”

Al reflexionar sobre lo antes expuesto, hay que aplicar el mismo rigor e importancia cuando se otorgan puestos a líderes educativos sin la formación ni la experiencia necesaria para brindar apoyo al docente ocupacional. Espero que los proyectos que se trabajaron y se proponen en esta investigación, cuenten con el apoyo del gobierno y el sector privado.

REFERENCIAS

- Alejandro, K., Erráez, J., Vargas, M., & Espinoza, E. (2018). Consideraciones sobre la educación inclusiva. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 1(3), 18-24.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74.
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Arohuanca, P. (2016). Liderazgo pedagógico en las instituciones educativas públicas. Programa de inducción 2015. *Revista Investigación Altoandín*, 109-116.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-522). Singapore: Springer.
- Azucena, B. & Meléndez, T. (2017). La teoría de capital humano. *Revista de ciencias sociales*. Vol.26 (51). <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2017.1.3>
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Bailey Moreno, B., Flores Fahara, M., & González Rivera, P.E. (2016). Teachers learning and restructuring of their beliefs in the processes of professional development and school management. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 409-434.
- Balbuena Gutiérrez, M. (2016). *El maestro: su proceso de inducción y mentoría*.

Publicaciones Puertorriqueñas. ISBN 978-1-62537-152.2

- Balci, A., Karabulut, N., Gurses Kurce, S., y Ernas, S. (2019). Teachers' organizational and professional socialization: The case of Ankara [Socialización organizativa y profesional de los docentes: el caso de Ankara]. *Pegem Egitim Ve Ogretim Dergisi*, 9(1), 305-349. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.010>
- Bastian, K.C., & Marks, J.T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394. <https://doi.org/10.3102/0002831217690517>
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones. Licinio Lima y Virgilio Sá (Orgs.). *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade. Edições Humus*, pp. 151-171
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank Group.
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: ¿What do we know? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5) 687–689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- Carreño, C. L. (2018). Nociones de gobernanza y liderazgo en los centros escolares. Experiencia en la ontología del lenguaje. (Líder). En: María Verónica Nava Avilés (Coordinadora). *Construcciones, deconstrucciones y retos en instituciones de educación obligatoria*. (pp. 251-264). México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Secretaría de Educación Público

- Castillero, A. (2009). *Gestión y supervisión en el Centro de Educación Básica*. Cartago.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista nacional de administración*, 1(2): 31-54.
- Chan, C. (2019). Crossing institutional borders: Exploring pre-service teacher education partnerships through the lens of border theory [Cruzando fronteras internacionales: Explorando las asociaciones de la formación docente a través de la teoría de las fronteras]. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102893>
- Chaves, D., Soto, L. Torres, C. & Vera, G. (2013). Herramientas de análisis Nvivo. *Celaya academia Journal*. 5(3). <https://www.researchgate.net/publication/27371998>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de educación básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.
- Cisternas, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En S. Pantoja y J. Angulo (Coords.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 267-278). Buenos Aires: Miño & Dávila.

- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de educación básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Clará, M., Mauri, T. Colomina, R. & Onrubia, J. (2019) Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study, *European Journal of Teacher Education*, 42:2, 175-191, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Codina Jiménez, A. (2017). Enfoques contemporáneos en los estudios sobre liderazgo. *Cofin Habana*, 11(1), 1-12.
- Conde, J. y Martín, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152.
- Cortes, R & Lorente, A. (2013). *Los retos de la supervisión educativa*. Forum Aragon, N.8.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T.C. (2019). *Research design: Planning, conduction, and evaluating quantitative and qualitative research* (6ª ed.). Pearson.
- Cruz, J. J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-23.
- Cuellar, C., González, M., Espinosa, M. & Cheung, R. (2019). *Buen mentor' y 'buena mentoría' según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos*. *Psicoperspectivas*, <https://doi.org/1010.5027/perspectivas-vol18-issue2-fulltext->

1543

- Davis, B. H., Gilles, C., McGlamery, S., Shillingstad, S. L., Cearley-Key, T., Wang, Y., ... & Stegall, J. (2014). Mentors as teacher leaders in school/university induction programs. *In The Power of Teacher Leaders* (pp. 70-81). Routledge.
- Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 29 2021-2022. Política pública sobre las normas para la organización de la oferta ocupacional y técnica en el nivel secundario y en las escuelas ocupacionales de las instituciones correccionales. <http://intraedu.dde.pr>
- Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 13 2021-2022. *Política pública del programa de aprendizaje basado en el trabajo (WBL por sus siglas en inglés) de la Secretaría Auxiliar de Educación Ocupacional y Técnica del Departamento de Educación de Puerto Rico*. <http://intraedu.dde.pr>
- Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 21 2020-2021. *Política pública para el apoyo académico y la asistencia técnica en el portal de cumplimiento y seguimiento (PCS)*. <http://intraedu.dde.pr>
- Departamento de Educación. (2019). Carta Circular Núm.6 2019.2020. Política pública sobre el sistema de evaluación del desempeño docente y docente administrativo. <http://intraedu.dde.pr>
- Departamento de Educación. (2016). Carta Circular Núm. 2 2016-2017. *Principios y normas para la implantación de actividades dirigidas a facilitar el desarrollo profesional en el Departamento de Educación de Puerto Rico*. <http://intraedu.dde.pr>

- Díaz Rodríguez, A. (2014). *Comparecencia de la AMPR, ante la comisión especial para la transformación administrativa del sistema de educación de Puerto Rico*. Periódico El Sol,55(2).
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la Inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27–58.
<https://doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Falcón Linares, C., & Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista complutense de educación*. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fernández, M. & Baptista, C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw Hill.
- Flores, B. (2013). *Prácticas en el liderazgo educativo y la inteligencia emocional: una alternativa ante los retos sociales en las escuelas públicas de Puerto Rico*. Tesis doctoral, Universidad del Turabo. UMI 3601297
- Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. Características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58.
<http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Gaete, A., Navarrete, M. C., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Teacher attrition in Chile: Reasons for leaving the classroom and conditions for coming back*. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1, 123-138.

- Gallego Domínguez, C. (2018). *La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia: desarrollo profesional docente y concepciones de escuela*. Disertación doctoral. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/79605>
- García-Martínez, I.; Higuera-Rodríguez, L.; Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido - una Revisión Sistemática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.00>
- González, M. G. G., Chimborazo, M. C. O., & Coronel, P. C. P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). *Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso*. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.
- Hallinger P. Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. 2018;46(1):5-24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of Induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259–287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*.

México: Mc GrawHill.

Hernández, S. P. & Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación*. Vol. 4.

México^ eD. F DF: McGraw-Hill Interamericana, 2018.

Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación

Inclusiva: desafíos, oportunidades y transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20.

Herrera-Meza, S., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque

socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual.

Universidad Central de Venezuela. Caracas, *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194.

Investigación en la Educación, 9, 27- 81.

<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16438>

Jensen, B., Sandoval, A. & González, E. (2012). *The experience of new teachers:*

Results from TALIS 2008. Paris: OECD.

Jiménez, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235.

<https://dx.doi.org/10.21676/23897856.2646>

Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista*

Brasileira de Educação, 23, 1-21

Kochan, F., & Pascarelli, J. (2012). *Culture and mentoring in the global age*. Sage.

- Kozikoglu, I., & Senemoglu, N. (2018). Challenges Faced by Novice Teachers: A Qualitative Analysis. *Egitimde Nitel Arastirmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Ley Núm. 80 (2020). *Ley del Programa de Retiro Incentivado*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ley Núm. 160 (2020); "Carta de Derechos de los Maestros del Sistema Público de Enseñanza de Puerto Rico". Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ley Núm. 85 (2018). *Ley de reforma educativa de Puerto Rico*. Estado Libre Asociado de Puerto Rico.
- Ley *Cada Estudiante Triunfa* (Every Student Succeeds Act, "ESSA") (2015). Estados Unidos. <https://www2.ed.gov/espanol/essa/index.html>
- Macías, R. D. B., & Ramírez, A. G. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. REFCaIE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 3(2), 109-120.
- Mandel, S. (2006). *What new teachers really need*. Educational Leadership, 63(6), 66-69. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marcelo, C & Vaillant, D. (2017). *Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica*. *Cuadernos de pesquisa*, 1224-1249.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (48).

- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' Induction. *Teaching and Teacher Education*, 88,102962.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Manríquez, K. y Reyes, M. (2022). Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu>.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning [Compartir la formación docente inicial entre la escuela y la universidad: las percepciones de los participantes sobre sus roles y aprendizaje]. *Teachers and Teaching*, 25 (4), 469 - 485.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7ª ed.). Pearson.
- Meriam, S. B., & Tisdell, E. L. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4ª ed.). Jossey-Bass.
- Mejía-Pérez, O. (2019). La función directiva en la escuela pública: retos y necesidades. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/funcion-directiva-escuela.html>
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (4ª ed.). SAGE Publications, Inc.

- Milton, E., Daly, C., Langdon, F., Palmer, M., Jones, K., y Davies, A. J. (2020). Can schools really provide the learning environment that new teachers need. Complexities and implications for professional learning in Wales. *Professional Development in Education*.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1767177>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2020). Ministerio de Educación, Liderazgo Escolar. MINEDUC. [https:// liderazgoescolar.mineduc.cl/formacion-de-directores/](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/formacion-de-directores/)
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). Bases de postulación de docentes mentores al proceso de inducción y mentoría. Resolución exenta No 6627. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Bases-de-postulaci3n-de-Mentores-Mentoras-2019.pdf>
- Muñoz, G., Amenábar, J., & Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Murillo, F.J., & Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). <https://goo.gl/DbfGfo>
- Murillo, J., Hernández, R., y Martínez, C., (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (151), 55-70

- Nghaamwa, T. N. T. (2017). An analysis of the influence of induction programmes on beginner teachers' professional development in the Erongo Region of Namibia (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, society and education*, 7 (3), pp. 387-404.
<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.520>
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership, theory, and practice*. (7. ed). Sage Publications.
- Ortiz O., A. (2015). *Enfoque y método de investigación a las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U. Ramírez, S. (2016). Gestión de la supervisión docente. *Rev. Gestión de la Educación*, 6, 2.
<http://dx.doi.org/10.15517/rge.v1i2.25489>
- Picón, G. A., González, C. G. K., y Paredes, S. J. N. (2020). *Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19*.
<https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>.
- Ramos, I. (2015). *Desarrollo profesional de los docentes: Enfoque andragógico*. Publicaciones Puertorriqueñas
- Reizábal, M. V. (2015) La Supervisión Educativa: una profesión compleja, ética e imprescindible. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 21-33
- Richter D., Kunter, M, Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013) How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 166- 177, 2013.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

Robles, D. (2015). Docentes líderes, un reto sin límites. *Cultura científica*, 89-99.

<https://doi.org/10.18271/ria.2016.185>

Rodríguez, M., Ordóñez, R. & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410.

<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

Rojas Carrasco, O. A., Vivas Escalante, A. D., Mota Suárez, K. T., & Quiñonez Fuentes, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262.

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

Ruffinelli, A. (2020). Tutorías de práctica en la FID: condiciones, estrategias y efectos de la práctica reflexiva. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>

Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Sabariego P. (2018). *Análisis de datos cualitativos a través del programa NVivo 11* PRO-DOSIER 1. Tutorial del programa. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118884/1/Dosier%201.pdf>

- Sadiq, A., Ramzan, M., & Akhtar, M. (2017). Induction Program for Novice Teachers: An Initiative Towards Quality. *New Horizons (1992-4399)*, 11(1), 123-134.
- Salazar-Crisanto, L. (2020). El director escolar como líder y gestor para la mejora educativa. *Revista Acta Educativa*, 26.
<https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/02/11/el-director-escolar-como-lider-y-gestor-para-la-mejora-educativa/>
- Salokangas, M.; Ainscow, M. (2017). Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend. Routledge.
- Sánchez, A. (2014). Filosofía y praxis educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, vol. 5 (13). [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71958-4](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71958-4)
- Sánchez, P., Chiva, I., Perales, M., (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000100003&lng=es&tlng=es.
- Sánchez Olavarría, C; Huchim Aguilar, D; (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 148-167. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28225514401>
- Sancho Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (2015). Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual. *Education Siglo XXI*, 33(1), 329-332.
<http://revistas.um.es/educatio:1989-46>
- Saviani, D. (2014) Sistema Nacional de Educación de Plano Nacional de Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014

- Serpentegui, C., Leonor, M., Iglesias, G. & Dazza, H. (2018). Programa de inducción, una experiencia en la escuela superior: universidad laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil. *Revista digital de ciencia, tecnología e innovación*. Vol.5, No.3, pp. 310-320. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6756312.pdf>
- Silva, P., Del Arco, I., & Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Solís, M. C., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 201-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273. Recuperado de <https://goo.gl/wEkta8>
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M. y Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>
- Tamayo-Pupo, A., Toro-Prada, J. J., & Valiente-Sandó, P. (2022). Supervisión educativa y formación permanente del director escolar: acercamiento al estado del arte. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp91-103>

- Tarekegn, G., Terfa, D., Tadesse, M., Atnafu, M., & Alemu, M. (2020). Ethiopian Preservice Primary Science Teachers' Perceptions of Mentoring in Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 31(8).
<https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1774699>
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional development in education*, 44(5),
<https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Van G., Oolbekkink, H., Meijer, P., & Verloop, N. (2016) Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: the mentor's viewpoint. *Teachers and Teaching*, 22. (2).
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>.
- Valles, M. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: la trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 29.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22 (1), 101– 116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2017). Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. *International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science (IJAETMAS)*, 4(12), 19-34. <http://www.ijaetmas.com/wp-content/uploads/2017/12/IJ17M11111.pdf>

- Vázquez, E. (2017). La inspección y supervisión de los centros educativos. UNED.
<https://www.tagusbook.com>
- Vázquez, E. (2018). La participación de la inspección educativa para el asesoramiento y la supervisión de la innovación escolar. *International Studies on Law and Education*, 29 (30), 179-194. <https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp91-103>
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
<https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Flesa, J. (2019). Liderazgo educativo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad de la educación*, 51, 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>

- Werther, W. y Davis, K. (2016). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw-Hill.
- White, P. (2017). Putting teachers first: Leading change through design: initiating and sustaining effective teaching of mathematics, *AMT*, vol. 73(1).
- Whitworth, B.A., & Chiu, J.L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. <https://goo.gl/vUHDqT>
- Wilcoxon, C., Bell, J., & Steiner, A. (2019). Empowerment through Induction: supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9 (1), 52 – 70. <https://doi.org/10.1108/IJMCE - 02 - 2019 - 0022>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: Design and methods*. (6ª ed.). SAGE.
- Zulueta-Castañeda, M. (2020). El papel de la inspección de educación en los procesos de innovación educativa. *Revista de Estudios Socioeducativos*, (8), 192-205. <http://dx.doi.org/10.25267/Revestudsocioeducativos>

APÉNDICE A

Primer contacto con el maestro principiante

APÉNDICE A**Primer contacto con el maestro principiante**

Fecha: _____

Maestro: _____

Contenido:

1. Presentación de la investigadora
2. Propósito de la investigación
3. Consentimiento del maestro
4. Acordar cita para la entrevista

Comentarios: _____

APÉNDICE B

Planilla de evaluación de la guía para entrevista a directores de escuelas superiores

APÉNDICE B

Planilla de Evaluación de la Guía para Entrevista a Directores de Escuelas Superiores

El Líder Educativo y el Proceso de Inducción para Maestros Ocupacionales del Sistema Público de Enseñanza de Puerto Rico

Acuerdo de participación:

Acepto participar como experto(a) en la investigación cualitativa que realizará el candidato doctoral _____

Nombre del experto: _____

Área de peritaje:

Desarrollo/Evaluación de instrumentos Investigación cualitativa Liderazgo en organizaciones educativas

Fecha de evaluación: _____

Firma del experto: _____

Instrucciones:

- Por favor, revise cada pregunta de la guía con el tema y las preguntas de investigación.
- Luego, pase juicio sobre cada pregunta en términos de:
 - correspondencia con la pregunta de investigación, es decir, si permite recopilar información en torno a ella,
 - relevancia de la pregunta para contribuir a responder la pregunta de investigación, y

- redacción de la pregunta en cuanto a su claridad y facilidad de entendimiento.
- Al evaluar, Circule un valor de 2 si entiende que la pregunta de la guía cumple con el criterio, un 1 si cumple de manera parcial y un 0 si no cumple.
- Escriba las recomendaciones y observaciones que considere oportunas para cada pregunta, independientemente del valor que haya circulado.

Pregunta de investigación	Pregunta de la Guía	Criterios para la evaluación								
		Correspondencia			Relevancia			Redacción		
Sección A:										
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
	Recomendaciones / Observaciones									
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
	Recomendaciones / Observaciones									

Pregunta de investigación	Pregunta de la Guía	Criterios para la evaluación								
		Correspondencia			Relevancia			Redacción		
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
	Recomendaciones / Observaciones									
Sección B:										
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
	Recomendaciones / Observaciones									
		2	1	0	2	1	0	2	1	0

Pregunta de investigación	Pregunta de la Guía	Criterios para la evaluación								
		Correspondencia			Relevancia			Redacción		
	Recomendaciones / Observaciones									
		2	1	0	2	1	0	2	1	0
	Recomendaciones / Observaciones									
		2	1	0	2	1	0	2	1	0

APÉNDICE C

Guías de preguntas para las entrevistas a maestros

APÉNDICE C

Guías de Preguntas para las Entrevistas a Maestros

EL LÍDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS OCUPACIONALES DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA DE PUERTO RICO

Hora:
 Lugar:
 Nombre del entrevistador:
 Nombre del maestro:
 Preparación académica:
 Materia que enseña:
 Años de experiencia como maestro(a):
 Nombre de la escuela:

Introducción:

Se presentará una descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).

Características de la entrevista:

Se guardará la confidencialidad, la duración aproximada, si el entrevistado preguntará por el tiempo se le indicará que será de una hora y media por sección y que cada sección no se excederá de tres horas.

Dimensión	Preguntas
Situación del maestro ocupacional principiante	1. ¿Cómo describe el proceso de ingreso al magisterio? 2. ¿Qué orientación y/o capacitación ha recibido sobre la inducción? 3. ¿Qué problemas has enfrentado en la escuela? 4. ¿Por qué crees que algunos maestros abandonan la profesión?
Programa y prácticas de inducción	5. Describa que incluye su programa o prácticas de inducción: <ul style="list-style-type: none"> ▪ mentoría ▪ seminarios o reuniones ▪ salones modelos para observar clases ▪ “team teaching” 6. ¿Cuáles son las áreas a las que se le da más énfasis o prioridad en la inducción? <ul style="list-style-type: none"> ▪ métodos de enseñanza

Dimensión	Preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aprendizaje del estudiante ▪ contenido curricular ▪ manejo del salón de clases ▪ políticas escolares ▪ relación con padres ▪ otras (especificar)
Dimensión	Preguntas
Participación	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo llegó a participar en el programa de inducción? 8. ¿Cuán receptivo(a) estás de participar en un programa de inducción? 9. ¿Cómo es el proceso de selección del mentor(a) del maestro principiante? 10. ¿Cómo cree que los maestros perciben la inducción?
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Qué tipo de evaluación se lleva a cabo para determinar la efectividad del programa o prácticas de inducción? 12. ¿Consideras que las prácticas de inducción han sido exitosas? 13. ¿Cómo comparan los maestros que participan del programa de inducción con los que no han participado del mismo? 14. ¿Qué sugerencias harías al programa o prácticas de inducción?

Fuente: Díaz (2013) Chárriez (2012) Hernández et al. (2010), Fortis, (2003)

APÉNDICE D

Guías de preguntas para las entrevistas a directores

APÉNDICE D

Guías de Preguntas para las Entrevistas a Directores

EL LÍDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS OCUPACIONALES DEL SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA DE EN PUERTO RICO

Fecha:

Hora:

Lugar:

Nombre del entrevistador:

Nombre del director:

Preparación académica:

Años de experiencia como director(a):

Nombre de la escuela:

Introducción:

Se presentará una descripción general del proyecto (propósito, participantes elegidos, motivo por el cual fueron seleccionados, utilización de los datos).

Características de la entrevista:

Se guardará la confidencialidad, la duración aproximada, si el entrevistado preguntará por el tiempo se le indicará que será de una hora y media por sección y que cada sección no se excederá de tres horas.

Dimensión	Preguntas
Aspectos administrativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo viabilizó el proceso de inducción en su escuela? 2. ¿Qué tipo de orientación y/o capacitación ha recibido en relación con la inducción?
Situación del maestro principiante	<ol style="list-style-type: none"> 3. Según su opinión, ¿qué tipos de problemas enfrentan los maestros ocupacionales principiantes en su escuela? 4. ¿Qué fortalezas tienen los maestros ocupacionales que se inician en la profesión? 5. ¿Qué debilidades presentan los maestros ocupacionales que se inician en la profesión?
Prácticas de inducción	<ol style="list-style-type: none"> 6. Describa qué incluye su programa o prácticas de inducción: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mentoría ▪ Seminarios o reuniones ▪ Salones modelos para observar clases

Dimensión	Preguntas
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “team teaching” 7. ¿Cuáles son las áreas a las que se le da más énfasis o prioridad en la inducción? ¿Por qué? 8. ¿Qué acomodos o arreglos se hacen con el maestro para que pueda participar en las actividades de inducción? 9. ¿Qué procedimientos se siguen para evaluar y dialogar acerca del progreso del maestro durante sus primeros años de trabajo?
Dimensión	Preguntas
Participación	10. ¿Cómo se motiva a los maestros ocupacionales a participar del programa de inducción? 11. ¿Cuántos maestros ocupacionales participan del programa? 12. ¿Cómo se seleccionan los mentores? 13. ¿Cómo cree que los maestros ocupacionales que se inician perciben la inducción? 14. ¿Qué responsabilidades tiene usted, como director(a) del programa de inducción?
Resultados	15. ¿Cómo se evalúa la efectividad del programa o prácticas de inducción? 16. ¿Cómo ha beneficiado la práctica o programa de inducción a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ la escuela ▪ el mentor? 17. ¿Cómo evaluaría a sus maestros ocupacionales, antes y después de participar en el proyecto de inducción, en términos de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ dominio de contenido ▪ enfoque constructivista ▪ uso de estrategias educativas ▪ desarrollo profesional autodirigido ▪ aprendizaje de los estudiantes 18. ¿Qué sugerencias haría al programa o prácticas de inducción para maestros ocupacionales?

Fuente: Díaz (2013) Chárriez (2012) Hernández et al. (2010), Fortis, (2003)

APÉNDICE E

Observaciones durante las entrevistas

APÉNDICE E
Observaciones Durante las Entrevistas

Nombre del participante:

Fecha de la entrevista:

Hora:

Lugar:

Duración y actividad: (90 minutos)	
Notas descriptivas	Notas reflexivas
Ejemplo: Descripción del escenario, lugar donde se lleva a cabo el encuentro.	

Fuente: Creswell & Poth (2018)

APÉNDICE F

Protocolo para la revisión de documentos



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Guía de preguntas para el análisis de documentos

Nombre del documento: _____

Agencia que lo desarrolla: _____

Fecha de elaboración y/o revisión: _____

Preguntas que guiarán la identificación de los elementos	Contestaciones (descripciones y/o anotaciones)
¿Cuál es el propósito del documento?	
¿Cómo se hilvana la educación en servicio en el documento revisado con lo que debe ser un modelo de inducción docente?	
¿Cómo se expone el rol del líder educativo en el proceso de inducción docente?	
¿Cómo se exponen las prácticas de educación en servicio para el maestro principiante?	
¿Cómo se exponen los modelos de reflexión didáctica para el maestro principiante?	
¿Cómo se expone el uso de la literatura normativa en la creación del documento revisado?	
¿Cómo se explica el modelo de inducción en el documento?	
¿Qué elementos se tomaron en cuenta para la creación del modelo de formación del docente en inducción se exponen en el documento revisado?	
¿Cómo se expone la evaluación del docente ocupacional en inducción?	

Comentarios u otros aspectos de interés en torno al documento revisado:

APÉNDICE G

Consentimiento informado para maestros



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DIRECTOR ESCOLAR

EL LÍDER EDUCATIVO Y EL PROCESO DE INDUCCIÓN PARA MAESTROS OCUPACIONALES EN SISTEMA PÚBLICO DE ENSEÑANZA EN PUERTO RICO

Usted ha sido invitado a participar en una investigación cualitativa en la modalidad de estudio de caso. La misma será realizada por Isabel Rodríguez Santos, estudiante del Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y candidata al grado doctoral en Liderazgo en Organizaciones Educativas. Esta investigación se realiza con el propósito de abonar a la literatura sobre las prácticas de liderazgo desde la perspectiva del proceso de inducción del maestro ocupacional en escuelas superiores del Departamento de Educación de Puerto Rico. Antes de que decida formar parte de este, le agradeceremos que preste atención. Tenga la libertad de hacer todas las preguntas que estime necesarias para asegurar que entienda los procedimientos, riesgos y beneficios que conlleva participar de esta investigación.

Usted fue seleccionado/a para participar en esta investigación, ya que cumple con los siguientes criterios: (a) es director/a escolar para una escuela superior del Departamento de Educación de Puerto Rico que provee ofrecimientos ocupacionales, (b) lleva más de tres años laborando como director/a escolar, y (c) está dispuesto/a a ser identificado/a con un pseudónimo y ser citado/a (bajo ese pseudónimo) en los resultados de la investigación. Se espera contar con la participación de tres directores escolares (entre ellos/as usted). Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará que responda a una entrevista en la que trataremos aspectos y experiencias de la vida. Estimamos que las entrevistas puedan llevarse a cabo en un máximo de dos sesiones de 90 minutos cada sesión. Usted seleccionará la fecha y la hora de cada sesión. Con el propósito de no obviar información que pueda ser de interés para la investigación las entrevistas serán grabadas y transcritas. En el caso de que el Departamento de Educación solicite que la escuela se mantenga operando de forma remota, el envío de documentos para firmas así como las entrevistas se llevarán a cabo por medio electrónico.

Posibles riesgos y beneficios asociados a su participación

El riesgo de esta investigación lo constituye la divulgación de información que usted no esté dispuesta a que sea pública. Además, puede resultar incómodo el tiempo que dure la entrevista. Para minimizar el riesgo de que se publique información que usted no esté dispuesto(a) que haga pública se le proveerá la transcripción de la entrevista para que apruebe la información que puede ser publicada y rechace la que no desea que se publique. Además, usted podrá terminar la entrevista cuando lo desee o si en el proceso de la entrevista se siente incómodo con alguna pregunta podrá optar por no contestarla. El participar de este estudio, le brindará la oportunidad de exponer sus experiencias sobre su rol como líder educativo, lo cual ayudará a tener un cuadro de la forma en que se está llevando el programa de inducción en las escuelas secundarias del Departamento de Educación de Puerto Rico. Las experiencias que usted narre de este proceso de inducción pueden propiciar que tanto las universidades y el Departamento de Educación establezcan alianzas a los fines de que el futuro el líder educativo tenga las herramientas para manejar la transición del docente desde su formación académica universitaria a su inserción al magisterio.



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

En el caso de que el Departamento de Educación solicite que el personal de la escuela trabaje de forma remota, se utilizarán medios electrónicos de comunicación que pueden resultar incómodos para el participante por el tiempo que dure la entrevista o le puede resultar agotador aprender a utilizar la herramienta para videoconferencias. De ser necesario hacer la entrevista de forma virtual, se utilizará la plataforma TEAMS para llevar a cabo las mismas ya que es la que utiliza el Departamento de Educación y usted está familiarizado con el uso de la misma, se le orientará sobre el proceso de conexión y desconexión. Al ser un medio virtual, existe la posibilidad del acceso a datos o de intervención de terceras personas que no son parte del personal clave o adscrito a la investigación. El participante no incurrirá en gastos relacionados con la compra de aplicaciones ni el uso de la plataforma y de ser necesario se le proveerá conexión de internet gratuita para que se conecte a la reunión virtual. La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.

Confidencialidad

La información recopilada será presentada al director de tesis y al Comité de disertación. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o entidades que velan por los derechos humanos en la investigación, podrían requerir a la investigadora los datos obtenidos, incluyendo este documento. Además, la investigadora publicará los resultados de la investigación una vez complete el proceso de disertación. Los participantes no recibirán compensación monetaria alguna por responder las preguntas. Los resultados de la investigación estarán disponibles una vez se culmine con el proceso.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene el derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento. Agradecemos el interés y el tiempo que nos brindará. De tener alguna pregunta, sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en esta investigación podrá comunicarse con el Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipship.degi@upr.edu. Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

Nombre del(la) participante

Firma

Fecha

He discutido esta hoja de consentimiento con el participante arriba firmante

Nombre de la investigadora

Firma

Fecha

P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

APENDICE H

Consentimiento Informado para Directores



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

Las experiencias que usted narre de este proceso de inducción pueden propiciar que tanto las universidades y el Departamento de Educación establezcan alianzas a los fines de que el futuro maestro pueda manejar la transición de su formación académica universitaria a su inserción al magisterio. En el caso de que el Departamento de Educación solicite que el personal de la escuela trabaje de forma remota, se utilizarán medios electrónicos de comunicación que pueden resultar incómodos para el participante por el tiempo que dure la entrevista o le puede resultar agotador aprender a utilizar la herramienta para videoconferencias. De ser necesario hacer la entrevista de forma virtual, se utilizará la plataforma TEAMS para llevar a cabo las mismas ya que es la que utiliza el Departamento de Educación de Puerto Rico y usted está familiarizado con el uso de la misma, se le orientará sobre el proceso de conexión y desconexión. Al ser un medio virtual, existe la posibilidad del acceso a datos o de intervención de terceras personas que no son parte del personal clave o adscrito a la investigación. El participante no incurrirá en gastos relacionados con la compra de aplicaciones ni el uso de la plataforma. La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente. Se le enviará mediante correo electrónico a cada participante la transcripción de la entrevista individual para su revisión de forma voluntaria. Se le concederán dos semanas para la revisión y aprobación de la transcripción. Si al terminar el plazo de las dos semanas no se ha recibido su insumo, se entenderá que está de acuerdo con la transcripción y se utilizará dicha transcripción para realizar el análisis de la información. Si solicita que alguna información no sea utilizada para el análisis, se enmendará la transcripción para eliminar la información solicitada y esa será la información que se utilizará para el análisis. Todas las transcripciones, grabaciones de audio y video y documento de consentimiento informado serán triturados y eliminados de dispositivos electrónicos luego de tres años de haber culminado la investigación. Esta investigación no conlleva beneficios directos para los participantes.

Confidencialidad

Los documentos, materiales o datos de la investigación serán almacenados de la siguiente forma; los documentos impresos de consentimientos informados así como las transcripciones, se conservarán en un expediente que estará en un archivo del cual la investigadora tendrá llave, los documentos digitales, grabaciones de audio y video se descargarán en un disco duro externo y se borrarán de la memoria de la computadora. Este disco duro se almacenará en el mismo archivo en el cual se coloquen los documentos impresos. Los documentos y grabaciones de audio y video se conservarán por tres años. Luego de este término se procederá a borrar la memoria del disco duro externo y triturar los documentos antes de desecharse. Sólo tendrán acceso a los datos crudos o identificables la investigadora y el director de investigación. Los Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o entidades que velan por los derechos humanos en la investigación, podrían requerir a la investigadora los datos obtenidos, incluyendo este documento. Además, la investigadora publicará los resultados de la investigación una vez complete el proceso de disertación. Los participantes no recibirán compensación monetaria alguna por responder las preguntas. Los resultados de la investigación estarán disponibles una vez se culmine con el proceso.



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

En el caso de que el Departamento de Educación solicite que el personal de la escuela trabaje de forma remota, se utilizarán medios electrónicos de comunicación que pueden resultar incómodos para el participante por el tiempo que dure la entrevista o le puede resultar agotador aprender a utilizar la herramienta para videoconferencias. De ser necesario hacer la entrevista de forma virtual, se utilizará la plataforma TEAMS para llevar a cabo las mismas ya que es la que utiliza el Departamento de Educación y usted está familiarizado con el uso de la misma, se le orientará sobre el proceso de conexión y desconexión. Al ser un medio virtual, existe la posibilidad del acceso a datos o de intervención de terceras personas que no son parte del personal clave o adscrito a la investigación. El participante no incurrirá en gastos relacionados con la compra de aplicaciones ni el uso de la plataforma y de ser necesario se le proveerá conexión de internet gratuita para que se conecte a la reunión virtual. La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente.

Confidencialidad

La información recopilada será presentada al director de tesis y al Comité de disertación. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o entidades que velan por los derechos humanos en la investigación, podrían requerir a la investigadora los datos obtenidos, incluyendo este documento. Además, la investigadora publicará los resultados de la investigación una vez complete el proceso de disertación. Los participantes no recibirán compensación monetaria alguna por responder las preguntas. Los resultados de la investigación estarán disponibles una vez se culmine con el proceso.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene el derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento. Agradecemos el interés y el tiempo que nos brindará. De tener alguna pregunta, sobre sus derechos como participante, reclamación o queja relacionada con su participación en esta investigación podrá comunicarse con el Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipship.degi@upr.edu. Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

Nombre del(la) participante Firma Fecha

He discutido esta hoja de consentimiento con el participante arriba firmante

Nombre de la investigadora Firma Fecha

P.O. Box 23304 San Juan, Puerto Rico 00931-3304 Tel. 787-764-0000 ext. 89195, 89203 <http://ege.uprrp.edu>
Patrono con igualdad de oportunidades en el empleo M/M/V/I

APENDICE I
Aprobación CIPSHI

Universidad de
Puerto Rico

COMITÉ INSTITUCIONAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS SERES HUMANOS
EN LA INVESTIGACIÓN (CIPSHI)
IRB 00000944
cipshi.degi@upr.edu ~ <http://graduados.uprr.edu/cipshi>

AUTORIZACIÓN DEL PROTOCOLO

Número del protocolo: 2223-042

Título del protocolo: El líder educativo y el proceso de inducción para maestros ocupacionales del sistema público de enseñanza de Puerto Rico: Un estudio de caso

Investigadora: Isabel Rodríguez Santos

Tipo de revisión: Inicial Renovación

Evaluación: Comité en pleno
 Revisión expedita:
Categoría(s) de exención 45 CFR §46.104(d): 2 (iii)

Fecha de la autorización: 6 de febrero de 2023



Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, envíe el formulario de Notificación de Terminación de Protocolo.

Snejanka Penkova, Ph.D.
Presidenta del CIPSHI o
representante autorizado

Decanato de
Estudios Graduados
e Investigación

18 Ave. Universidad STE 1801
San Juan PR 00925-2512

787-764-0000
Ext. 86700
Fax 787-763-8011

Página electrónica:
<http://graduados.uprr.edu>

Resumen biográfico de la autora

Isabel Rodríguez Santos nació en San Juan, Puerto Rico. Tiene un bachillerato en Administración de Empresas con concentración en mercadeo de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Arecibo, una maestría en Administración de Empresas con una concentración en Mercadeo de la Universidad Central de Bayamón, con esta investigación completa el grado doctoral en Educación con una concentración en Liderazgo de Organizaciones Educativas y posee 5 certificaciones del DEPR como; Maestra de Mercadeo, Facilitadora Docente Ocupacional, Directora de Escuelas Ocupacionales, Coordinadora de Programas Ocupacionales, Directora de Escuelas k-12 y Superintendente de Escuelas. Desde junio de 2023 posee un destaque administrativo otorgado por la Secretaria de Educación para trabajar como Gerente de Operaciones del Programa de Educación Técnica de la Secretaría Ocupacional y Técnica del DEPR. Gerenciando ese programa, lidera todos los aspectos administrativos de los Institutos Tecnológicos de Puerto Rico, la Escuela de Troquelaría y Herramientaje de Puerto Rico y la Puerto Rico Aviation Maintenance Institute de Fajardo. Ha sido conferenciante invitada para temas relacionados a la docencia y las organizaciones estudiantiles ocupacionales. Fue maestra ocupacional por 25 años y en ese periodo fue la maestra de excelencia de Puerto Rico en el año 2006 y representó a Puerto Rico como la Puerto Rico Teacher Of The Year 2007 en Washington DC. En el año 2009 fue seleccionada para ser parte del Advisory Council de la Distributive Educational Club of America y en el 2017 fue seleccionada maestra de excelencia de la Región Educativa de Arecibo del DEPR. Es miembro activa de la Asociación de Estudiantes de Mercadeo de Puerto Rico donde ocupa el puesto de asesora, desde el 2019 pertenece a la Association for Career

and Technical Education y es la fundadora y presidenta de la Puerto Rico Career and Technical Education. Puede contactarle escribiendo a rodriguez.isabelprof@gmail.com.